PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH

MIESIĘCZNIK WARSZAWA
ROK IV LISTOPAD 1936/7

Nr 3

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO, POŚWIĘCONY PRAKTYCE NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH I i II STOPNIA

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POL.

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: Warszawa, ul. Smulikowskiego 1.
Redakcja czynna codziennie od godz. 11-ej do 14-ej. Tel. 669-70.
Administracja czynna od godziny 8-ej do 15-ej. Telef. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:

Prenumerata roczna	zł 8.—
Dla członków Związku Nauczycielstwa Polskiego	zł 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism	zł 3.—

KONTO P. K. O. Nr 435.

KAŻDY CZŁONEK ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSK. może otrzymać „Pracę w Kl. Łącz." bezpłatnie, jako dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego"

Zakłady Graficzne „NASZA DRUKARNIA", Warszawa, ul. Sienna 15.

Praca w Klasach Łączonych
r. IV–1936/7 Nr. 3
WARSZAWA

SZKOŁA WIEJSKA W ŚWIADOMOŚCI MIESZKAŃCÓW WSI

Jest wierszyk Ewy Szelburg-Zarembiny p. t. „Za dwóch", w którym autorka mówi o ojcu, patrzącym radośnie na syna uczącego się w szkole. Ojciec nie miał możności się uczyć, bo szkoły wówczas, gdy był chłopcem, nie było. Zresztą, gdy miał lat siedem, musiał już zarabiać. Ten spracowany ojciec z dumą i radością patrzy na swego syna. Oto syn mówi: „A ja wiem, że sobie wtedy myśli o mnie i w duchu cieszy się ogromnie, bo ojciec, mój najlepszy druh, wie, że się teraz uczę za nas dwóch". Piękny ten wierszyk charakteryzuje w mocnych słowach pogląd starszego pokolenia na szkołę. Tylko, że ojciec o zgarbionych plecach reprezentuje nie społeczeństwo wiejskie, lecz miejskie. Teraz ojciec — to robotnik, który wprawdzie „z trudem czyta kurier, w pisaniu często robi błąd", ale już zdaje sobie sprawę z tego, czym może się stać szkoła w życiu jego syna. Krótko: „cieszy się ogromnie". Tak myślą ludzie w miasach. I śmiało można powiedzieć, że w mieście nie spotkamy dziś ludzi, którzyby nie zdawali sobie sprawy z tego, czym jest szkoła, a tym samym, byli do niej źle ustosunkowani. Mają jasny obraz w swej świadomości.

Inaczej jest na wsi. Nie można tu kreślić jednolitego obrazu szkoły, jaki się maluje w świadomości mieszkańca wsi. Na podstawie obserwacji i rozmów przeprowadzonych z mieszkańcami (gromadami) kilkudziesięciu wsi, wyodrębniam trzy grupy ludzi w związku z ich wyobrażeniami o szkole.

Pierwsza grupa — to ludzie usposobieni do szkoły wręcz wrogo; druga grupa — to ludzie obojętni wobec szkoły i spraw z nią związanych; trzecia grupa — to ludzie zdający sobie sprawę z tego, czym jest szkoła w życiu człowieka.

Pierwsza grupa ludzi niechętnie ustosunkowuje się do szkoły; należą do niej ludzie, którzy posyłanie dziecka do szkoły uważają za zło, które powinno zniknąć. Ta grupa znajdzie się przeważnie tam, gdzie szkoła istnieje stosunkowo niedawno. W środowisku takim szkoły od wieków nie było. W takiej grupie spotyka się wręcz niesa-

mowite poglądy. Oto mówi mi szczerze jeden z gospodarzy, że szkoła dla nich to uciążliwość. „Tyle czasu dzieci tracą. Ani do kopania, ani do posługi. A tak to dziecko idzie do szkoły i po próżnicy czas traci. Co mu tam z tego przyjdzie. W szkole czyta, w domu czyta, a do godziwej roboty to i nagonić trudno. Nauczyciel (według zdania mego rozmówcy) — ten dopiero ma życie. Mieszka jak dziedzic (jak mieszka nieraz — lepiej o tym nie mówić), drzewa ma, pola tak jak i ja, a pensja idzie. A i po co? Skończą szkołę, czy nie skończą — na jedno człowiekowi wyjdzie. Będzie tak biedę klepał, jak ja klepię". Inny gospodarz wyrzeka na uciążliwe świadczenia. „Jakieś tam składki. Tu parę groszy, tam parę. A to przecież nowy podatek. Gospodarskich podatków nie ma z czego płacić. Książki — niesposób — jakie drogie. A po co? Po to, żeby nauczyciel miał pensję i żył, jak nikt tu we wsi nie żyje". W innej wsi inny gospodarz (też niepiśmienny) mówi mi: „Jakże to. Była tu dawniej szkoła. Był jeden nauczyciel, choć nie było potrzeba. Teraz dwoje jest („żeniate"). Dwie pensje".

Zdawałoby się, dziś już nie ma takich wsi, a we wsiach takich gospodarzy, którzyby w ten sposób patrzyli na szkołę: z jednej strony jako miejsce „dobrych" zarobków dla nauczyciela, z drugiej jako źródła wyciągającego im pieniądze z kieszeni, a zarazem odciągające ręce robocze (młodzieży) od pracy. Obrazu szkoły, jako źródła działania, przekształcania i wychowywania ich dzieci — nie znają. To też zdala szkołę omijają. Sami ze swej woli do szkoły nie przyjdą. Na nic się tu nie zdadzą wezwania, zachęty nauczyciela, jego rady i wskazówki. Taki jeden, czy drugi gospodarz z ulgą odetchnąłby, gdyby szkołę zamknięto. Na szczęście ta grupa u nas jest najmniej liczna. Dziś już, nie zawsze tam, gdzie szkoły przedtem nie było, spotykamy przedstawicieli owej pierwszej grupy. Ale mimo wszystko tu i owdzie są. I obraz szkoły (ciemny) jako zło w świadomości istnieje. Spotkać te wypadki można we wsiach odległych od dróg, odciętych od świata.

Druga grupa — to ludzie, u których nie ma jakiegoś nastawienia przeciwko szkole; to ludzie, którzy nie wiele o niej mówią. Nie ma tam nienawiści, ale brak sympatii. Jest obojętność, brak zainteresowania. Np. na pytanie: „gdzie tu jest szkoła, którędy do szkoły" — pada odpowiedź — „a tam ta". „Któż tu uczy?" — „A jakiś tam..." W rozmowie nie dowiesz się, jak się nauczyciel nazywa. Przeciętny gospodarz, którego zaliczam do tej grupy, nie wie, czy budynek gromadzki jest czy gminny. Każą kupić książkę — kupi. Na zebranie nie pójdzie. Na nauczyciela złego słowa nie powie, ale dobrego poskąpi. Dziecko do szkoły pośle. „Chodzą inne, niechże i mój chodzi'. Tak. Dla ambitu raczej, niż dla świadomości celu. Nauczyciela się tam nie ceni bardzo. Nie pójdzie się do niego po radę czy dobre słowo. Na zebranie, gdy już poprosi nauczyciel, przyjdzie. Posłucha. Popatrzy — ale i na tym koniec. Czynnik materialny i tu wystąpi: byle tylko nie było nowych składek, nowych ciężarów. Wezwie się np. sołtysa, wójta czy opiekuna dozoru — przyjdzie, przyświadczy, że to i owo potrzebne. A jakże. Pójdzie — i tyle go znów zobaczysz. Nic nie zrobi. Takich grup, a nawet gromad całych sporo jeszcze mamy. Jednak należy je uważać za drugi etap rozwoju poglądów mieszkańców wsi na szkołę. Od tej grupy to już

krok do grupy trzeciej. Jest ona dziś już dość liczna. Ludzie do niej zaliczani wiedzą, że do szkoły trzeba i warto chodzić. Nie zawsze jeszcze właściwie pojmują rolę szkoły, ale wiedzeni bądź to wyczuciem bądź przykładem, posyłają dzieci do szkoły chętnie. Tym samym mają już inny obraz szkoły w swej świadomości. Zdają sobie sprawę, że szkoła (zwłaszcza wyżej zorganizowana), to szkoła, która uczniowi daje dużo. W rozmowie swobodnie używają takich terminów, jak „szkoła drugiego, trzeciego stopnia". Pojęcie stopnia szkoły nie jest im obce. Wiedzą, ile klas w ich szkole, a ile w sąsiedniej. Rozumieją, że nauczyciel wiele trudu wkłada w pracę i nie wszyscy już zazdroszczą mu jego „pensji", choć ze szczegółów poczynań dzisiejszej nowej szkoły nie zawsze zdają sobie należycie sprawę. Już tylko rzeczywiście rozumni gospodarze pochwalają pracę młodzieży w ogródkach, przy robieniu ścieżki lub drogi, życzliwym okiem spojrzą na gimnastykę czy wycieczkę. Ale jednak w tej grupie asymilacja pojęcia szkoły (i to w znaczeniu nowoczesnym) postępuje szybko naprzód. Tacy gospodarze życzliwie odnoszą się do poczynań kierownika, nauczyciela. Chętnie zajrzą do świetlicy nie broniąc tego również podrastającej młodzieży. Chętnie przyjdą przypatrzeć się, jakie to drzewka w „szkółce" nauczyciel zaprowadza, jak to robi; zainteresują się pasieką, inspektem, warzywami w ogródku szkolnym itp. Przyjdą po poradę w razie choroby, bo nauczyciel doradzi im, jak postąpić nie tylko z chorym człowiekiem, ale umie skutecznie poradzić, jak wyleczyć konia. Właśnie w tej grupie spotykamy najwięcej ludzi, którzy wszelkimi siłami dążą do tego, by stopień organizacyjny szkoły we wsi podnieść. Nie rzadko spotykamy takie wypadki, że gromada we wsi (w razie niechęci lub niemożności gminy) sama podejmuje się budowy szkoły. Zdobywa się na ofiary, opodatkowuje się (i to nieraz biedni gospodarze). W takiej gromadzie obraz szkoły rysuje się wyraźnie. Nierzadkie znów są wypadki, że gospodyni zabiega o to, by przyjąć dziecko sześcioletnie do szkoły, to znów, by ucznia zatrzymać w szkole mimo że jest już poza wiekiem szkolnym. Nieraz możemy się spotkać z ciekawym obrazkiem. Oto we wsi, gdzie istnieje szkoła dwuklasowa, gromada zabiega o szkołę wyżej zorganizowaną. I cóż się dzieje? Zabiegi ze względów zasadniczych nie odnoszą skutku. Wówczas gromada postanawia strajk. Nie posyła dzieci do szkoły. Obok tych dramatycznych wypadków spotykamy i inne, bardziej pospolite: rodzice nie chcą posyłać dzieci do klasy czwartej po pierwszym roku (w szkole pierwszego stopnia), tłumacząc, że dziecko już się więcej nic nie nauczy. Fakty te znamienne świadczą o rozrastającym się uświadomieniu wsi dążącej do posiadania szkoły i to szkoły wyżej zorganizowanej.

W tej grupie uświadomienie dochodzi do tego stopnia, że rodzice nieraz krytykują pracę nauczyciela. Mówią rzeczowo o zasługach nauczyciela we wsi. (Np. „od czasu jak tu u nas jest szkoła (jednoklasowa) dużo się we wsi zmieniło. W ciągu 8 lat założyliśmy kilkanaście sadów, drogę wysadziliśmy drzewami, mamy świetlicę i straż ogniową" itp.). Umieją też mówić o błędach, choć tu przeważnie padają ofiarą podżegań ze strony półinteligentów-wójtów, czy pisarzy prowadzących często „własną politykę szkolną". Można to zaobserwować w skargach gromad. I rzecz ciekawa. Dwa rodzaje skarg można spotkać. Grupa pierwsza przysyła skargi na nauczyciela, skargi

ordynarne, wyssane z palca (inspirowane przez jakąś wielkość wiejską). Gromada podpisuje, nie wiedząc czasem co; wystarczy to, jeżeli „pismo" jest przeciwko szkole. Grupa trzecia też koresponduje z władzami, ale treść tej korespondencji jest inna (troska o budynek, o nowy etat.).

Wskazałem trzy najważniejsze grupy w naszej wsi. Pojęcie grupy nie zawsze pokrywa się z pojęciem gromady. Czasem w jednej gromadzie czy gminie spotka się wszystkie trzy grupy, w innej dwie lub tylko jedną. Są i takie ciekawe wypadki, że gromadę zaliczyć można do grupy III. Tymczasem sołtys (wójt) świadomie dąży do wyrobienia w gromadzie, czy gminie nieprzychylnego stanowiska wobec szkoły i jej poczynań. Wystarczy przytoczyć przykład wójtów, którzy szkołę traktują jako niepotrzebne obarczenie dla gminy (stałe zwlekanie z wypłacaniem dodatku mieszkaniowego, świadczeń na rzecz szkoły), a z drugiej strony chcieliby uczynić z nauczyciela kogoś podwładnego sobie (przecież były wypadki przesyłania „rozporządzeń" do kierownictwa szkoły przez zarządy gmin). Stanowisko takich wójtów, (sołtysów, pisany) nie pozostaje, rzecz prosta, bez wpływu na myślenie i postępowanie poszczególnych gospodarzy w gromadzie.

Jak więc widzimy, obraz szkoły w świadomości mieszkańców wsi nie jest jednolity. Ulega nieustannej zmianie i to zmianie na lepsze. (W wytwarzaniu opinii pomaga pobyt w wojsku młodych ludzi, wyjazd na roboty, na studia; są jednak wsie, gdzie emigracji do miast prawie nie ma, a do wojska z powodu złego stanu zdrowia — nie biorą; znam osobiście takie wsie). Zmiana ta przebiega po drodze od negacji (niezrozumienia) poprzez obojętność do aktywnej troski o szkołę. Na zmianę na lepsze przede wszystkim wpływa sama szkoła. Działanie nauczyciela, jego planowa praca, w najcięższych nieraz warunkach, prowadzi do zmiany poglądów i do wyjaśnienia właściwego obrazu w świadomości przeciętnego mieszkańca wsi. Praca nauczyciela będzie tym pewniej realizowana, jeżeli obok niego przyjdą z pomocą czynniki inne, przyjdą z pomocą współdziałania. Przede wszystkim przed samorządami stoi tu szerokie pole działania. Władze szkolne dążą do przekształcenia szkół niżej zorganizowanych na szkoły wyżej zorganizowane. Współdziałanie wszystkich czynników wytworzy atmosferę przekształcenia się stosunku mieszkańca wsi do szkoły. Nauczyciel w szkole pierwszego stopnia ma najcięższe warunki, bo: albo ma mieszkańców we wsi, którzy wogóle szkoły nie chcą, albo gromadę, która doskonale zdaje sprawę z różnicy korzyści między szkołą pierwszego stopnia, a wyższych, dwa różne ustosunkowania, a jednakowe, trudne położenie dla nauczyciela, który i w jednym i w drugim wypadku poza normalną pracą szkolną ma trudny grunt do przeorania: z jednej strony pozyskać dla szkoły opornych, z drugiej zaś przekonać, że szkoła pierwszego stopnia (zwłaszcza w nowym programie) walor swój ma. Ale możność przekonania mieszkańca wsi przez nauczyciela ma i swoje ograniczenia: ograniczenie — to różnica między uprawnieniami absolwentów szkół poszczególnych stopni. Z tego zdają sobie sprawę nie tylko nauczyciele .Wiedzą o tym uświadomieni mieszkańcy wsi. Stąd wniosek oczywisty: jak najrychlej doprowadzić do szkół wyżej zorganizowanych (przynajmniej drugiego stopnia wszędzie tam, gdzie

są szkoły pierwszego stopnia). Wówczas dopiero (przy zmianie koniunktury gospodarczej na lepsze) uświadomienie mieszkańców wsi rozwinie się. Zmieni się. Zmieni się stosunek do szkoły.
Wówczas pewnie wszędzie będziemy mogli ujrzeć ojca cieszącego się „ogromnie", że syn się uczy: za siebie i za niego — za dwóch. Ale to będzie wówczas, gdy milion dzieci będących poza szkołą też znajdzie pomieszczenie w nowej polskiej szkole. Milion dzieci dziś, to za kilkanaście lat milion obywateli! Tego jednak nie dokona sam nauczyciel szkoły powszechnej! **Dr Tadeusz Pasierbiński**

POCZUCIE SOLIDARNOŚCI W WIEJSKIEJ GRUPIE SPOŁECZNEJ

Terminem „solidarność" posługujemy się nadając mu różnorodne znaczenia, z których najważniejsze, moim zdaniem, są: 1) solidarność — jako łączność lub wspólnota poglądów, 2) — jako zgodne działanie względnie postępowanie, 3) — solidarność uczuciowa, 4) solidarność jako współodpowiedzialność członków grupy. Mówiąc o poczuciu solidarności w wiejskiej grupie społecznej musimy uwzględnić przynajmniej trzy pierwsze formy znaczeniowe omawianego terminu.
Grupę społeczną wiejską można (stosując terminologię prof. Znanieckiego) zaliczyć do grup pierwotnych [1]) o charakterze genetycznym, bądź też do grup terytorialnych [2]) przy czym zasada genetyczna i terytorialna właściwie łączą się ze sobą. W obu wypadkach czynnikiem zespalającym członków grupy jest poczucie odrębności „swojego" od „obcego" w odniesieniu zarówno do jednostek jak i grup.
Jest to niewątpliwie forma solidarności w sensie wspólnoty poglądów, forma uzewnętrzniająca się w wysokim mniemaniu o sobie i swojej grupie oraz w niższym szacowaniu członków grup innych. Wyrazem takiego niechętnego stosunku do obcego, stosunku, będącego wynikiem poczucia odrębności genetycznej lub terytorialnej jest np. znana niemal wszystkim niechęć Ślązaków do mieszkańców innych dzielnic Polski, których nazywają „górolami" lub poznaniaków do t. zw. „galicjoków z kongresówy". Na mniejszą skalę przykładem tego stosunku do obcego jest każda grupa społeczna wiejska,[3]) gdzie bójki swoich i obcych gromad na zabawach lub weselach są na porządku dziennym. Zjawisko to ma duże znaczenie dla nauczyciela, on bowiem często jest tym obcym, przeciw któremu zwraca się niechęć opinii publicznej.[4])

---

1) Terminu tego używa prof. Znaniecki w odniesieniu do gminy i rodziny, jako do grup opartych na osobistych stycznościach między członkami. Por. The Polish Peasant, Boston 1918.
2) Por. F. Znaniecki. Socjologia wychowania, t. I. Warszawa 1928.
3) Por. S. Kursa, T. Pisarski, D. Grellerówna. Warszawa — Lwów 1934. Str. 39 i następne. „...Z więzi terytorialnej wytwarza się pewnego rodzaju postawa wobec innych, których Gdowianie nazywają pogardliwie: „kłysiami", „skopcieluchami"..."; podobnież M. Librachowa: Dziecko wsi polskiej, Warszawa 1934 oraz M. Witkowski: Zajęcia pozaszkolne młodzieży miasta N. Ruch Pedagogiczny Nr 1 (1936/7).
4) Może istnieć również i pozytywny stosunek do obcego. Por. G. Simmel: Soziologie. Leipzig 1908, str. 646—65.

Solidarność w sensie wspólnego działania przeciw obcym naruszającym istotne czy nawet urojone prawa grupy społecznej wiejskiej jest również zjawiskiem znanym nie tylko z życia codziennego, czy sprawozdań sądowych ale i z literatury pięknej (wystarczy wymienić chociażby Chłopów, Reymonta). Omówiony tu negatywny stosunek do obcego posiada pozytywny odpowiednik w stosunku do swoich. „Zawsze co swój to swój, bo przecie człowiek zno go od dziecka i prędzej człowieka zrozumie, jak taki obcy" [5]). Podstawa i głębsza przyczyna tego irracjonalnego i w zasadzie przychylnego stosunku do swoich tkwi głęboko w duszy ludzkiej, jest on bowiem jednym ze zjawisk geopsychicznych.[6]) Mieszkaniec wsi jest ściśle zależny w swym życiu i pracy od natury, ta zaś jest nietylko przyjacielem, ale częściej znacznie wrogiem człowieka, który wobec jej groźnych i wspaniałych gestów jest tak mały i bezsilny. Cała jego moc i siła — w gromadzie. Dlatego też, im ta przyroda jest groźniejsza i surowsza tym łatwiej o przejawy solidarności ludzkiej. — Przykładem być mogą ludy skandynawskie lub nawet nasi górale.[7]) Niewątpliwie w związku z tym też pozostaje właściwa tym ludom bogata obrzędowość cechująca czynności grupowe — gromadzkie. Też same zjawiska geograficzne tkwią u podstawy wzajemnej pomocy sąsiedzkiej, najbardziej charakterystycznej, a może i najpiękniejszej formy czynnego współdziałania — aktywnej solidarności grupy wiejskiej. „...Rodzi się gospodarzowi dziecko i żona jego przez pewien czas jest niezdatna do pracy: sąsiadki śpieszą z pomocą, doglądając chorej i załatwiając za nią wszelkie zajęcia koło domu i dobytku. Grozi suchemu sianu albo zbożu deszcz, pomagają sobie wszyscy nawzajem tak, że wkrótce wszystko co suche jest pod dachem. Spaliła się komuś chałupa, przygarniają go sąsiedzi, dopóki nie wybuduje sobie nowej"...[8]). Przykładem takiego współdziałania usankcjonowanego przez zwyczaj jest także t. zw. „tłoka". Jednakże u podstaw tych zjawisk nie leży mechanizm zwyczaju czy wpływ uczuć — jest tu coś więcej — jest postawa obronna przeciwko wspólnemu wrogowi — naturze [9]). Na tej też drodze przede wszystkim powstaje świadomość więzi społecznej. Swoista świadomość klasowa na tle walki z naturą o chleb. Postawą obronną należy również wyjaśnić solidarne akcje gospodarcze np. bojkoty. Niekiedy zresztą mogą one powstawać także na podstawie wspólnoty dążeń interesów i celów. Tak powstaje stan, który p. Płatek w cytowanej już pracy nazywa zupełnie słusznie „wspólnotą pożycia wiejskiego". Świadomość wspólnej więzi, będąca tej wspólnoty składnikiem głównym i istotnym, wzmaga jeszcze kompleks zjawisk, które są wyrazem łączności poglądów, wyrażający się w postaci opinii publicznej, której rola nigdzie może nie jest tak silna jak tu właśnie. Bezpośrednie styczności, charakte-

---

[5]) Cyt. Kursa i inni. Op. cit. str. 40.
[6]) Hellpach: Geopsychische Erscheinungen, oraz L. Wiese: Das Dorf als soziales Gebilde. München 1928. Por. także P. Bode i H. Fuchs: Psychologie des Landkindes. Halle 1928.
[7]) S. Vincenz: Na wysokiej połoninie.
[8]) Cyt. Z. Mysłakowski: Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze. Warszawa 1934. Jan Płatek: Wieś jako środowisko wychowawcze (zwłaszcza rozdział „Wspólnota pożycia wiejskiego" z którego zaczerpnąłem szereg myśli zawartych w niniejszym artykule).
[9]) Materiały oświetlające to zagadnienie można również znaleźć u M. Librachowej: Dziecko wsi polskiej, a przede wszystkim w pięknych monografiach prof. Bujaka.

rystyczne dla grupy wiejskiej, przejawiające się w niezwykle bliskim i żywym współżyciu intelektualnym i uczuciowym, powodują zacieranie się granicy pomiędzy pojęciem sprawy prywatnej a sprawy publicznej. Wszystko w gromadzie wiejskiej jest przedmiotem uprawnionych zainteresowań — przychówek w oborze sąsiada — stosunki małżeńskie czy rodzinne, wychowanie dzieci, czy sposób uprawy zboża — wszystko to jest żywo omawiane i komentowane. Plotka zaś wiejska i typ plotkarki to tylko jeszcze jedna forma współżycia intelektualnego zdaniem p. Płatka [10]. Mówiąc o opinii publicznej nie można pominąć milczeniem spraw, w zakresie których jest ona szczególnie władna. Są to zagadnienia etyczne i religijne i poniekąd gospodarcze. Autorzy niemieccy zwracają słusznie uwagę na specyficzne zjawiska religijności wiejskiej, wyrażające się w formach niewypełnionych treścią a pomieszanych z magią i zabobonem. Jako odrębna forma solidarności w grupie wiejskiej występują zjawiska solidarności uczuciowej — noszące raczej charakter współczucia niż uczuć radosnych, takie bowiem zjawiska jak duma zbiorowa lub radość z powodzenia indywidualnego należą do wyjątków — łatwo natomiast wywołać solidarność uczuciową w razie nieszczęścia, klęski żywiołowej, łączy się ona zresztą wówczas z aktywnym współdziałaniem, omówionym już poprzednio [11]. Ostatnie wreszcie rozumienie solidarności jako współodpowiedzialności jednostki za losy gromady w małym stosunkowo i nieznacznym stopniu istnieje w poczuciu grupy wiejskiej — o ile nie wchodzi tu w grę bądź interes własny bądź stanowisko wobec natury będącej wspólnym wrogiem.

Tak w ogólnych zarysach przedstawia się problem poczucia solidarności na terenie gromady wiejskiej. Zbadanie tego zagadnienia jest niewątpliwie interesującym dla nauczyciela pracującego na wsi, pozwala mu bowiem na zrozumienie mechanizmu szeregu zjawisk społecznych pozornie niejasnych i trudnych do uchwycenia.

M. Witkowski

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

WYCIECZKI SPOŁECZNE W ŚRODOWISKU WIEJSKIM

Program określa ten rodzaj wycieczek następująco: „Typ odmienny stanowi wycieczka o temacie społecznym, której celem jest porównanie poznanych z przeszłości obyczajów, sposobów pracy i gospodarki ze współczesnymi" (str. 279, Program Nauki dla szkół I stopnia). Każde słowo tego zdania ma głęboki sens dydaktyczny.

A więc — moment porównawczy: jak było dawniej a jak jest dzisiaj. Skąd dzieci dowiedzą się, jak było dawniej? Wiadomości te zdobędą przy nauce histori o nachyleniu gospodarczym, kulturalnym, z czytanek na lekcjach języka polskiego, z lektury pomocniczej, z ilustracyj i obrazów, wreszcie od nauczyciela i rodziców. Tak więc wycieczka społeczna jest, mówiąc obrazowo, „arką przymierza między dawnymi i no-

---

[10]) Z. Mysłakowski op. cit.
[11]) Znaniecki op. cit. str. 92. Otoczenie sąsiedzkie.

wymi laty" — wiąże przeszłość i teraźniejszość, ma wykazać postęp kulturalny, dynamikę kultury. Mamy tedy pierwszy wniosek dydaktyczny: wycieczka o temacie społecznym winna być poprzedzona lekcją lub serią lekcji na dany temat. Obok normalnego przygotowania, jakiego wymaga się zazwyczaj, to przygotowanie specjalne jest istotnym składnikiem wycieczki społecznej.

Weźmy drugi moment cytowanego zdania — co mamy brać za temat wycieczek społecznych? W zdaniu wyszczególniono trzy grupy tematów: 1) obyczaje, 2) sposoby pracy, 3) sposoby gospodarki. Z tego wyliczenia jasno już wynika, dokąd i kiedy wycieczki społeczne mają być prowadzone. Obyczaje najłatwiej poznać przy uroczystościach, obrzędach i zwyczajach wiejskich lub miejskich. Dożynki, frycowe, maiki, gaiczki, oczepiny, weseliska, nabożeństwa majowe, pielgrzymki, odpusty, wymarsz młodzieży męskiej do wojska (zorganizowany wychowawczo w myśl instrukcji P. W.), poświęcenie i otwarcie szkół i domów ludowych, święcenie ziół, zaduszki i inne regionalne obrzędy — oto nieprzebrane bogactwo tematów związanych z poznaniem obyczajów. Poznanie sposobów pracy jest możliwe przy warsztacie pracy. Stąd wniosek, że tematami wycieczek społecznych tego rodzaju będą warsztaty zarówno rękodzielnicze jak przemysłowe, a więc: chałupnictwo, roboty rolne, prace w obejściu gospodarczym, młyny, tartaki, cegielnie, wyręby w lesie, połowy i hodowle ryb, budowa szosy, roboty melioracyjne, budowa toru kolejowego, mostu, domu, stodoły, remont kościoła, praca w mleczarni, w ogrodzie owocowym, warzywnym, w pasiece — oto tematy wycieczek społecznych przeznaczonych na poznanie sposobów pracy.

Poznanie sposobów gospodarki da się przeprowadzić przy poprzednio wymienionych tematach, przy czym dołącza się tutaj kwestia wymiany gospodarczej, a więc targi, jarmarki, transport zbiorowy itp.

Spójrzmy teraz na wycieczki społeczne od strony zagadnień środowiskowych. Wieś jest skupiskiem ludzkim odosobnionym, izolowanym. Kontakty społeczne człowieka wsi są skąpe, jego środowisko subiektywne, czyli dostępne bezpośredniemu doświadczeniu, ma zakres bardzo wąski. Dziecko wiejskie ma, rzecz prosta, jeszcze węższy teren doświadczeń bezpośrednich niż dorosły gospodarz. Stąd pewne zacofanie i sobkostwo. Rozszerzyć zakres środowiska subiektywnego, zwiększyć i wzmocnić kontakty społeczne dziecka wiejskiego możemy przez wycieczki społeczne. W trzech na wstępie omówionych grupach tematów wycieczek społecznych a więc w poznawaniu obyczajów, sposobów pracy i gospodarki występuje czynnik wspólny, wiążący te tematy, to jest zetknięcie się dziecka z człowiekiem lub z grupą społeczną. I to właśnie jest istotą wycieczek społecznych, to wzmacnia stare i nawiązuje nowe kontakty społeczne, to odróżnia wycieczki społeczne od innego typu wycieczek, w których wychowanek styka się przede wszystkim bądz z żywą bądź z martwą naturą. W wycieczkach społecznych zetknięcie się z grupą ludzką następuje w naturalnych okolicznościach życia. Zetknięcie się z ludźmi bynajmniej nie wyklucza obserwacji innych czynników jak natury żywej lub martwej, obserwacja ta ma jednak za punkt ogniskowy człowieka na tle tej natury i winna wykrywać związki łączące z nią czło-

wieka. Rezultatem takich wycieczek jest rozszerzenie środowiska dziecka, co pogłębia zrozumienie życia jednostki w gromadzie i rozszerza widnokrąg duchowy dziecka poza ciasne kółko rodzinne i sąsiedzkie. Rozszerzenie zakresu środowiska dziecka odbywa się poprzez głębokie przeżycia wewnętrzne, których dostarcza wycieczka społeczna. To bezpośrednie przeżycie, zetknięcie się, nagłe i pochłaniające objawienie się całego splotu spraw ludzkich, daje ogromnie bogaty materiał, który ma podlegać przeróbce w szkole. Zetknięcie się z człowiekiem lub grupą ludzką wzbudza uczucia, kwestie gospodarcze i organizacja pracy zmuszają do stawiania zagadnień. Wiele spraw skomplikowanych prowokuje wprost umysł do sformułowania problemu o charakterze społeczno-obyczajowym i społeczno-gospodarczym. W tych właśnie okolicznościach, na podłożu naturalnym, na pożywce uczuć rodzi się projekt zbadania jakiegoś zagadnienia, projekt jakiejś pracy. Wykazano to niezbicie, że wycieczki a zwłaszcza wycieczki społeczne są kuźnią projektów. Metoda projektów wymaga, by: 1) projekt był wynikiem przeżycia, 2) powstał na naturalnym podłożu, 3) stał się zagadnieniem myślowym, 4) rozwiązania, wykonanie projektu przekształcało pewien fragment życia dziecka. Droga od życia, od naturalnego podłoża z powrotem do życia poprzez wyżynę zagadnienia myślowego, charakteryzuje metodę projektów Te składniki projektu rodzą się właśnie w wycieczce społecznej.

Jak widzimy z powyższego opisu, wycieczki społeczne mają niezwykle dynamiczny charakter i prowadzą do realizacji postulatu Programu zawartego w zdaniu: „Rzeczą zaś szkoły jest umożliwienie wychowankowi zajęcia postawy jak najbardziej czynnej wobec zadań i obowiązków" (str. XX) oraz wyrobienie czynnej postawy wobec własnego środowiska.

Rozważmy teraz sprawę wycieczek społecznych. O organizacji wycieczek w ogóle w szkole I-go stopnia znajdzie czytelnik artykuł w „Pracy w Klasach Łączonych" z roku ubiegłego (nr 8—9). Tu wypada ująć te warunki specyficzne, które powstają przy wycieczkach społecznych. Ramowy plan wycieczki uwzględnia: 1) przygotowanie do wycieczki, 2) właściwą wycieczkę, 3) opracowanie wyników w szkole. Przy wycieczkach społecznych plan ten będzie miał następujące rozwinięcie.

1. **Poznanie tematu w przeszłości — na lekcjach w klasie.**

Jak obyczaj, obrzęd dany wyglądał 100, 200, 500 lat temu? Jak daną pracę wykonywano przed odkryciem maszyn, silników, narzędzi? Jak się z latami rozwijał dany obyczaj, dany rodzaj pracy, jak obecnie wygląda? Gdzie i kiedy w naszym środowisku dany obyczaj, dany typ pracy lub gospodarki występuje? Co o tym mówią ludzie starzy, chwalą czy ganią dany obyczaj, daną maszynę, narzędzie, sposób pracy? Czy obyczaj się wzbogaca czy też zanika? Jakie nowe obyczaje przyniosła Niepodległość Ojczyzny? Jakie nowe formy pracy przyniosły nam lata Niepodległości? Czy nowe formy pracy i nowe maszyny, warsztaty i narzędzia ułatwiły życie? Jak wpływają na człowieka?

2. **Wywiad nauczyciela.**

Nauczyciel przygotowując wycieczkę społeczną musi wejść w kontakt z właścicielem czy kierownikiem danego warsztatu pracy lub danej uroczystości, nakłonić go do

życzliwego przyjęcia szkoły, do udzielenia objaśnień, zapewnić o tym, że dzieci niczego nie uszkodzą, zbadać sprawę bezpieczeństwa, omówić kolejność zwiedzania, ustalić ściśle datę i godzinę, a czasem, jeśli nasz rozmówca okaże się życzliwym, prosić go o przyjęcie delegacji uczniów mających za zadanie zorganizowanie wycieczki.

3. **Wywiad uczniów.**

W celu pobudzania inicjatywy społecznej i zaprawiania uczniów starszych do zawierania kontaktów społecznych zdałoby się po wywiadzie nauczyciela (o którym można nie mówić dzieciom), posłać delegację uczniów do właściciela czy kierownika danego obiektu. Będą oni mieli za zadanie to samo, co i nauczyciel, choć w skromniejszym zakresie. Delegacja ta mogłaby swą misję wykonać po zajęciach szkolnych, a nazajutrz zdać klasom sprawozdanie. Nawiązywanie kontaktów społecznych przeciwdziałać będzie nieśmiałości i wstydliwości dziecka wiejskiego.

4. **Właściwa wycieczka.**

Zetknięcie się grupy szkolnej z grupą starszych zawsze onieśmiela dzieci, zwłaszcza wiejskie. Różnorodność zjawisk może powodować rozproszenie uwagi. Nawiązać kontakt dzieci ze starszymi oraz skupić nad wybranym obiektem uwagę i kierować nią w części pierwszej, kierowanej — oto trudne a ważne zadanie nauczyciela. Na właściwą wycieczkę złożą się następujące momenty: 1) objaśnienia wstępne właściciela lub kierownika przedsiębiorstwa, 2) demonstrowanie działania warsztatu, 3) pokaz wyprodukowanych przedmiotów, 3) pytania zwiedzających i odpowiedzi fachowców, 4) podziękowanie i pożegnanie. Przy tematach obyczajowych plan ten przybierze inną postać, a mianowicie: 1) cicha obserwacja grupy społecznej jako całości, 2) obserwacja fragmentów według instrukcji nauczyciela, 3) pytania dzieci i odpowiedzi nauczyciela lub zaproszonego uczestnika (o ile to możliwe), 4) ewentualny udział dzieci w obrzędzie, 5) pożegnanie i podziękowanie.

Jeżeli wycieczka społeczna prowadzona jest do pobliskiego miasteczka, dla którego dziecko wiejskie zawsze żywi dużo podziwu, moment nawiązania rozmowy z grupą społeczną miejską (urzędnikami poczty, nauczycielstwem szkoły wysokozorganizowanej, pracownikami kolei) — wysuwa się na plan pierwszy. Dla skąpego zasobu słownictwa dziecka wiejskiego, dla jego nieufności do obcych pobudzenie do rozmów ma duże znaczenie kształcące i wychowujące.

3. **Opracowanie materiału w szkole.**

Wiedząc już jak było dawniej i stwierdziwszy na wycieczce stan obecny można przystąpić do porównania obyczajów, sposobów pracy i sposobów gospodarki. Takie zestawienie samo się umysłowi narzuca. Ustalamy więc najpierw to, co jest stałe, wspólne, niezmienne, co jest wiecznotrwałym dorobkiem ludzkości, wartościową tradycją, na którą złożyły się wysiłki wielu pokoleń. I do tego dorobku musimy wzbudzić w dziecku szacunek. Socha piastowska i nowoczesny traktor mają wspólną, istotną u podstawy myśl ludzką, twórczą koncepcję, udoskonalaną przez wieki całe. Przechodzimy następnie do wyodrębnienia tego, co jest nowe, zmienne, co jest wynikiem postępu, co ułatwia pracę, co zwiększa wydajność pracy, co w obyczajach upiększa życie i czyni je wznioślejszym. Wreszcie na koniec podkreślamy to (np.

przez lekturę pomocniczą, wycinki z gazet, ilustracje), co myśl ludzka zamierza udoskonalić, a co dotąd nie oblekło się jeszcze w realne kształty. (Telewizja niespopularyzowana, udoskonalenie motorów, ich lepsza wydajność itp. Porównanie takie wiąże dorobek przeszłości z teraźniejszością i wskazuje na przyszły postęp.

Wnioski z takiego porównania dadzą się ująć w zdania i zapisać. Może to być tematem pracy cichej. Podziękowanie listowne dla właściciela przedsiębiorstwa może być tematem lekcji wspólnej głośnej i lekcji oddzielnej cichej.

Wycieczki społeczne są w szkole I stopnia właściwie lekcjami wspólnymi. Jeżeli dotyczą materiału nieprzemiennego, to tematy w dwuletniej klasie III i trzyletniej IV winny być w drugim lub trzecim roku potraktowane odmiennie.

„Wycieczki jako lekcje wspólne" omawia w książce „Organizacja nauczania w szkołach powszechnych pierwszego stopnia" Aleksander Litwin. Tam znajdziemy omówienie wycieczek w komplecie młodszym i starszym [1]).

Saturnin Racinowski

WIĄZANIE PRACY SZKOŁY WIEJSKIEJ Z POTRZEBAMI ŻYCIA GOSPODARCZEGO WSI

(ze szczególnym uwzględnieniem programu z przyrody i geografii w klasie III)

I. Uwagi wstępne.

Przeglądając uważnie wszystkie tematy w programie przyrody i geografii dla wsi i małych miasteczek i biorąc pod uwagę stan gospodarczy tych środowisk wraz z elementarną wiedzą rolniczo-gospodarczą — będziemy mieli cały szereg tematów, przy opracowywaniu których momenty gospodarcze interesujące, dostępne i bliskie dla dzieci bedą mogły być całkowicie pożytecznie wyzyskiwane nie tylko na lekcjach przyrodniczo-geograficznych, ale i, w miarę możności, na lekcjach rachunków w tej klasie. Będziemy wówczas w dzieciach budzili i kształcili zmysł ekonomiczny i racjonalnie nastawiali je do spraw życia we własnym środowisku, stwarzając odpowiednią podstawę dla realizacji zadań nauczania i wychowania w klasie VII-ej. Aby nie rozwodzić się tylko teoretycznie nad problematyką gospodarczego wychowania na poziomie klasy III-ej, co zrobimy pod kątem widzenia praktycznym na końcu, przechodzimy zaraz do krótkiego wskazania momentów gospodarczych, które w realizacji programu przyrody i geografii, a także częściowo i rachunków w klasie III-ej mają praktyczne zastosowanie pedagogiczno-dydaktyczne. Oczywiście, o żadnej przesadzie nie może tu być mowy, bowiem pamiętać należy, że szkoła powszechna jest szkołą ogólnokształcącą, a nie szkółką zawodową.

II. Momenty gospodarcze w tematach codziennej pracy.

W kalendarzyku prac jesiennych, uwzględniającym okresy pracy rolnika, dostosowane ściśle do zmian fenologicznych w przyrodzie, będziemy mieli do uwzględnienia w każdym okresie szereg prac i narzędzi, którymi są te prace wykonywane.

---

[1]) Poza tym uwagi ogólne o wycieczkach społecznych można znaleźć w artykułach: K. Greb (Autopsja) w „Pracy Szkolnej" R. 1933, nr 2, str. 49 — 50; H. Pohoska (Uwagi zasadnicze) i I. Posseltówna (Z doświadczeń szkolnych) w „Zrębie" R. 1933, tom 14, str. 31 — 39; St. Bełżecki (Wycieczki społeczne) w „Życiu Szkolnym" R. 1933, nr 9, str. 374 — 375; K. Guńka (Wycieczki społeczne) w „Miesięczniku Pedagogicznym" R. 1934, nr 8 — 9, str. 201 — 204; A. Wrotniak (Wycieczki społeczne) w „Życiu Szkolnym" R. 1936, nr 7 — 9, str. 285 — 304. Redakcja.

Wykorzystując spostrzeżenia dzieci i zaprawiając je do świadomej obserwacji położymy nacisk na wszystkie dostępne dziecku zjawiska gospodarcze, przejawiające się w jakości i środkach pracy dającej dobre wyniki rolnikowi w zbieranych plonach płodów ziemnych. Przykład: opracowujemy z dziećmi, tak interesujący temat, jak zbiór ziemniaków. Pierwszym zjawiskiem, które rzuca się dzieciom w oczy i którym się one w naszych wsiach i miasteczkach interesują, jest plon ziemniaków. Zastanawiając się z dziećmi nad plonem będziemy mogli z łatwością ułożyć interesującą tabliczkę zbioru z jednego morga lub ha w danej miejscowości. W tabliczce tej otrzymamy rozpiętość plonu od 50 ct. m. do 150 ct. m. z ha; analogiczną tablicę będziemy mogli otrzymać, gdy weźmiemy za podstawę korzec lub worek, oraz mórg lub staje, słowem takie miary, jakie są popularne w danej okolicy. Przy takiej obserwacji plonu uczniowie odrazu się zorientują, że w jednej i tej samej miejscowości różni rolnicy otrzymują rozmaite plony: od najniższych do najwyższych. Stwierdzenie takiego faktu budzi nowe interesujące zagadnienia życiowe. Następnym zagadnieniem będzie, czy wszystkie ziemniaki dojrzewają w jednakowym czasie i czy wszystkie są „jednakowe", tj. czy mają jednakową wartość (odmiany). Tu pokrótce na konkretnych przykładach zapoznamy dzieci z kilkoma odmianami ziemniaków, zwracając uwagę na ich cechy (plenność, smak, mączystość i odporność na choroby, oraz połączenie tych cech) i zestawimy te odmiany z odmianami istniejącymi w naszym środowisku. W odmianach będziemy mieli odrazu jedną z przyczyn dobrego lub złego plonu.

W ścisłym związku z odmianami i plonem pożytecznym i interesującym dzieci zagadnieniem będzie kopanie i przechowywanie ziemniaków. Nasunie ono do omówienia wiele momentów praktyczno-gospodarczych. Mają one pierwszorzędne znaczenie dla właściwego zużytkowywania ziemniaków przez człowieka i zwierzęta, a także i dla przydatności ich do sadzenia. Dobre tj. racjonalne sadzenie ziemniaków wydatnie wpływa na ilość plonu. Omawianie z dziećmi sadzenia i obróbki ziemniaków nastawia dzieci na wybór gleby i jej przygotowanie pod uprawę.

Opierając się ściśle na spostrzeżeniach dzieci zwrócimy ich uwagę na zasadnicze cechy gleby ziemniaczanej, stanowisko, uprawę roli i nawożenie. Wykorzystujemy tutaj spostrzeżenia dzieci i zarazem otwieramy im oczy na wszystkie dostępne na tym poziomie usterki i błędy, które sprawiają, że jeden rolnik ma takie plony, a drugi inne w jednej i tej samej miejscowości. W zakończeniu te wszystkie zagadnienia porządkujemy według naturalnej kolejności prac i zbiorów, a mianowicie: gleba i położenie, stanowisko, uprawa roli, nawożenie, sadzenie ziemniaków, odmiany, obróbka, kopanie i przechowywanie, choroby i plon ziemniaków. Jeżeli teraz jeszcze dzieci w klasie I-ej i drugiej brały udział same w hodowaniu ziemniaków w ogródku szkolnym, to poruszane momenty na tym poziomie będą dla dzieci jeszcze bliższe i wartościowsze. Momenty te w konsekwencji wzbudzą potrzebę świadomej uprawy ziemniaków przez tych wszystkich ludzi, którzy się nią zajmują. Potrzeba ta w klasie IV-ej i VII-ej zostanie wzmocniona praktycznymi wiadomościami przyrodniczymi i gospodarczymi, które w konsekwencji nastawią i przygotują młodzież kończącą szkołę do korzystania w tej dziedzinie chociażby z takiej pożytecznej książeczki, jak „Uprawa ziemniaków" — St. Jankowskiego. Książeczka ta posłuży świetnie i nam w przygotowaniu się do lekcji o ziemniakach, ich uprawie, zbiorze itp.

W zagadnieniach tych momenty gospodarcze daleko mocniej zarysują się w wyobraźni i umyśle dzieci, gdy na lekcjach rachunków wykorzystamy materiał liczbowy i rachunkowy w takim stopniu, w jakim to będziemy mogli na tym poziomie zrobić. Materiału liczbowego jest dużo; trzeba go tylko umiejętnie wybrać i wykorzy-

stać w tej klasie. Na przykład: w związku z omawianiem zagadnienia przechowywania ziemniaków mamy ciekawe dane, które świetnie nadają się do układania zadań w granicach powtarzanego programu rachunków klasy II-ej, co w tym czasie w klasie III-ej robimy, a mianowicie: „Zrobiono raz próbę i okazało się, że ze 100 kg zakopcowanych w październiku, na Nowy Rok było jeszcze 97 kg, 1 kwietnia — 80 kg, 1 maja — 72 kg, 1 czerwca — 62 kg, a 1 lipca — tylko 45 kg" [1]). Oto na podstawie tych danych będziemy układali z dziećmi zadania: W październiku zakopcowano 100 kg ziemniaków. Na Nowy Rok było tylko 97 kg. Ile kg ziemniaków ubyło po dwóch miesiącach? Wynik 100—97=3; analogicznie postępujemy z następnymi fazami ubywania wagi ze 100 kg ziemniaków: 100—80=20 itd. Można także w inny sposób podejść do układania i rozwiązywania zadań: wypisujemy tabelę strat, dzieci obliczają ich ilość w kg dla poszczególnych okresów; w dalszym ciągu wyliczą, ile ubywało ziemniaków przeciętnie w ciągu miesiąca (dzielenie z resztą). W zakończeniu obliczamy straty w gotówce biorąc za podstawę ceny rynkowe w październiku, listopadzie itd. Tu otrzymamy bardzo ciekawe spostrzeżenia praktyczne dotyczące czasu sprzedaży ziemniaków i jej opłacalności. W ogóle z tego przykładu widać, że dostarcza on bardzo interesującego materiału do pożytecznych i ciekawych zagadnień rachunkowych. Analogicznych przykładów matematycznych można mieć na lekcje znacznie więcej, jeżeli one nam będą potrzebne. Oczywiście, że te dane mogą z powodzeniem być daleko obficiej wyzyskane w klasach starszych.

Oto podaliśmy jeden przykład szczegółowiej przedstawiający momenty gospodarczego wychowywania dzieci, wybrany z kalendarzyka prac jesiennych. Równie wdzięcznymi przykładami mogą być i inne prace jesienne, np. siew zbóż, zbiór buraków pastewnych itp. Zupełnie zrozumiałą jest rzeczą, że poszczególnych przykładów nie będziemy mogli i potrzebowali tak szczegółowo opracowywać, a to dlatego, że jeden temat szczegółowo opracowany z tego samego zakresu tematów rozszerza pogląd dzieci i przygotowuje je do spojrzenia innym okiem na podobne zagadnienia, które wskutek tego mogą być potraktowane ogólnie i pobieżnie z tym, że będziemy podkreślali momenty gospodarczego wychowania poznane już przy szczegółowym opracowaniu jednego przykładu: chodzi tu nam bowiem o pewne zmiany w umyśle i charakterze dziecka, a nie tylko o wiadomości przyrodniczo-gospodarcze, które na tym poziomie ograniczamy do minimum, by nie obciążać młodego umysłu dziecka nadmiernym materiałem. O tym należy pamiętać podczas opracowywania tego ogólnego tematu. Podobnie i przy innych tematach ogólniejszych będziemy postępowali w ten sposób.

*
* *

Następnym tematem ogólnym, nadającym się do wykorzystania w wychowaniu gospodarczym dzieci jest zagroda. Dostarcza ona przy poszczególnych tematach sporo okazji do wykorzystywania momentów gospodarczego wychowania, które na przykładzie chaty podkreślimy. Przede wszystkim po zapoznaniu się z rozplanowaniem i budową domów mieszkalnych w naszej miejscowości (wycieczka) zajmiemy się omówieniem jak winien być rozplanowany i zbudowany dom mieszkalny. Będziemy tu mieli do omówienia następujące sprawy: miejsce budowy, materiał budowlany, podłogi, okna, drzwi, piece, kuchnia-palenisko, piec do chleba, zbiorniki na wodę, oświetlenie mieszkania, wielkość domu, rozplanowanie, pokój sypialny, łazienka,

---

1) St. Jankowski. Uprawa ziemniaków.

świetlica, kuchnia, śpiżarnia, piwnica, sień, przedpokój, strych, wędzarka, pralnia, łodownia, malowanie ścian, drzwi, okien, podłóg. Przy omawianiu tych spraw z dziećmi będziemy stale uwypuklali praktyczne potrzeby życia i zdrowia rodziny, która winna brać pod uwagę przy rozplanowaniu i budowie domu te wszystkie cechy, które ułatwiają życie i służą zdrowiu, o ile tylko są w budownictwie uwzględnione. Następnie będziemy mieli do omówienia jak powinny być urządzone pokój sypialny, kuchnia, śpiżarnia, piwnica, strych i sień przy mieszkaniu dwuizbowym, zaś przy trzyizbowym dojdzie jeszcze pokój dziecinny, a przy czteroizbowym — świetlica (stołowy), łazienka, pralnia, przedpokój, ganek. Podczas omawiania tych spraw będziemy stale rozpatrywali je pod kątem praktycznych potrzeb pracy i wygody. Pod tym kątem winien być rozpatrywany dobór mebli i sprzętów do poszczególnych izb w domu mieszkalnym. Specjalnie zaś należy omówić sprzęt kuchenny i stołowy, a to dlatego, że umożliwia on i ułatwia solidne wykonanie każdej pracy domowej przy możliwie małym nakładzie energii i czasu. A więc z tego stanowiska trzeba omówić jakość naczyń, ich dobór i rozmieszczenie. Na końcu omówimy sprawy związane z przyozdobieniem mieszkania i utrzymaniem porządku koło domu, a także urządzenie apteczki domowej. Oczywiście podczas opracowywania tych wszystkich zagadnień nie możemy sobie pozwolić na żadną przesadę w ujmowaniu tematów, ale winniśmy mieć stale na uwadze momenty praktyczno-życiowe i gospodarcze w chacie wiejskiej. A tych momentów jest bardzo dużo. Zarysowanie i uwypuklenie ich w sercu i umyśle dziecka dziewięcioletniego będzie miało znaczenie wychowawcze i dydaktyczne dla jego rozwoju indywidualnego i społecznego. Przy tym na lekcjach rachunków można będzie koszt urządzania poszczególnych izb wyzyskać do układania i rozwiązywania zadań, np. obliczymy koszt wzorowego urządzenia kuchni, sypialni itd. Zadania takie będą życiowe i ciekawe, a przy tym wprowadzą dzieci w zagadnienie cen i współzależności wsi od miasta i odwrotnie: miasta od wsi, ponadto będą realnym wyrazem rachunkowego ujmowania niektórych zjawisk i zagadnień życia i pracy. Bliższe szczegóły i wartościowe informacje znajdziemy w niezmiernie pożytecznej pracy H. Byczyńskiej-Tyszkowej — Dom wiejski i jego urządzenie.

*

* *

W dalszym ciągu cykl tematów pt. „Zwierzęta w zagrodzie” obfituje w bogactwo momentów gospodarczych. Koń, krowa, owca, świnia, koza, króliki itp. są specjalnie tematami wdzięcznymi dla gospodarczego wychowywania dzieci. Dla przykładu jeden z nich szczegółowiej rozpatrzymy. Oto krowa poza ciekawymi obyczajami, ciężką postawą, powolnymi i spokojnymi ruchami, sposobem odżywania i troskliwą opieką rodzicielską nad swoimi małymi dostarcza szeregu zagadnień, związanych bezpośrednio z jej życiem i korzyściami, jakie daje człowiekowi w zamian za troskliwą opiekę i hodowlę; zagadnień, które, rozpatrywane na tle hodowli bydła w danej miejscowości, są sprawami niezmiernie interesującymi i wartościowymi dla dzieci i środowiska. Po opracowaniu obyczajów, postawy, ruchów, sposobu odżywiania się krowy oraz jej opieki nad małymi pierwszym takim zagadnieniem wynikającym z poprzednich będzie sprawa ras, jakie są w naszej miejscowości; a następnie po wyborze rasy najodpowiedniejszej zajmiemy się z dziećmi takimi sprawami, jak pomieszczenie (obora), odżywianie (przybory, dobór pokarmów, ich ilość, przygotowywanie, wartość odżywcza i mleczna, regularność i higiena karmienia itp.), choroby (zakaźne, np. gruźlica i niezakaźne, np. wzdęcie), szkodniki (mucha giez, wyrządzająca rocznie straty w Polsce przeszło na 2 miliony złotych), korzyści z krowy (mleko, śmietana, ser, masło, skóra, rogi, kości). Podczas opracowywania

tych wszystkich zagadnień będziemy uwypuklali rolę człowieka — hodowcy. Na przykład rozpatrzmy tę rolę i jej wynik w takim zagadnieniu, jak odżywianie bydła. Przede wszystkim omówimy, jak powinien wyglądać dobry żłób dla krowy i kto się ma zatroszczyć o jego urządzenie, utrzymanie w porządku i czystości. Analogicznie omówimy naczynia (krypa, ceber, kubeł itp.) do pojenia bydła. Następnie dobór pokarmów niezbędnych do utrzymania dobrego bytu i wydajności mlecznej. Jeżeli chodzi o ilość paszy bytowej, to zależną ona jest od wagi krowy (potrzeba ważenia jest oczywistą), a na mleko — od ilości dawanego mleka. Hodowca znając wagę krowy, jej wydajność mleka oraz wartość odżywczą paszy ułoży sobie porcje paszy na dobę dla jednej krowy, którą w odpowiednim czasie i godzinie będzie karmił i poił (rano — śniadanie, południe — obiad i wieczór — kolacja); terminy te muszą być zachowane i przestrzegane: krowa musi w swoim czasie dostawać odpowiednią ilość paszy soczystej, objętościowej i treściwej w należytej czystości i porządku. Przykład karmy dla krowy ważącej 350 kg i dającej 20 litrów mleka dziennie: 4 kg siana średniego, 2 kg peluszanki, 15 kg buraków, 10 kg brukwi, 3 kg kuchu lnianego i 1 kg 500 gr otrąb pszennych [2]). Krowy o innej wadze i innej wydajności mleka będą dostawały inne dawki poszczególnych pokarmów. Dane te mogą posłużyć do układania interesujących zagadnień rachunkowych. Będziemy obliczali ilość i wartość zużytej paszy oraz wartość otrzymanego mleka, a następnie porównując te dwie wartości otrzymamy czysty zysk, jaki daje nam krowa każdego dnia. Zilustrujemy także, jak dodawanie paszy odpowiedniej wpływa na podnoszenie się wydajności mleka u jednej i tej samej krowy. Przykład: 25 kg buraków lub 10—12 ziemniaków, 6 kg siana z lucerny sprzątniętej w okresie kwitnienia — wystarczy na 6 litrów mleka, po dodaniu zaś 1 kg paszy treściwej — na 10 litrów mleka [3]). Dzieci więc będą miały możność przekonania się, czym jest racjonalne odżywianie krów i troskliwa hodowla krów dla wydajności mlecznej i w ogóle dla wartości, jaką przedstawia krowa w całości. Wiedząc o tym, łatwo się zorientują, dlaczego to w jednej i tej samej miejscowości nie jednakową ilość mleka dają wszystkie krowy. Właściwie od tego zagadnienia możnaby wyjść i poszukując na nie odpowiedzi musielibyśmy omówić wszystkie sprawy wchodzące w zakres dobrej hodowli krowy, a więc te zagadnienia, które już wymienialiśmy i które z sobą są jak najściślej związane, wpływają w rezultacie na wartość krowy pod każdym względem. Wartościowego materiału rzeczowego znajdziemy dużo i do wyboru w odpowiedniej literaturze hodowlano-rolniczej, a w szczególności w tak wartościowych książeczkach jak publikacje hodowlane: Jak żywić krowy, inż. M. Kwasieborski, Co robić w wypadkach choroby zwierząt i drobiu oraz w innych publikacjach książkowych i periodycznych, np. w Plonie, miesięczniku ilustrowanym rolniczo-ogrodniczym itp.

Poza krową i inne zwierzęta nie mniej nastręczają momentów ważnych do omówienia z gospodarczego punktu widzenia. Jednak nie możemy ich tu szczegółowo omawiać. Ograniczymy się więc tylko do podania literatury niezbędnej w ręku nauczyciela przy opracowywaniu danych tematów. Oto wartościowe broszury hodowlane: Wychów owiec, inż. S. Greulicha, Jak chować maciorę i prosięta — inż. J. Steca, Najważniejsze błędy gospodarczej hodowli koni i sposoby jej podniesienia — inż. J. Grabowskiego, O zaprzęganiu koni i powożeniu (i najważniejszych przepisach drogowych) — Sz. Skoczylasa, Dochodowy chów kur — M. Trybulskiego, Dochodowy chów gęsi i kaczek — M. Trybulskiego, Jak chować indyki i per-

---

2) Kwasieborski. Jak żywić krowy.

3) Plon, nr 12 z 1935 r., artykuł: „Żywienie zimowe inwentarza dochodowego".

lice — M. Karczewskiej. Wszystkie wymienione prace dostarczają sporo ciekawych szczegółów, które są wielce cenne przy pożytecznym organizowaniu lekcyj na tematy zwierząt domowych. W nie należałoby się zaopatrzyć w szkole.

*
*   *

Wszystkie następne cykle tematów również dostarczają sporo momentów o gospodarczym znaczeniu. W cyklu „wieś" należałoby uwypuklić gospodarcze znaczenie dobrych dróg oraz kto o nie winien się troszczyć (o drogi wioskowe — wieś, o gminne — gmina, o powiatowe i państwowe — samorząd powiatowy i starostwo, o koleje — Ministerstwo komunikacji). Następnie winna być uwypuklona rola takich instytucji, jak kółka rolnicze, mleczarnie, kasy Stefczyka i inne. Do tych tematów tak samo będziemy musieli zaopatrzyć się w odpowiednią literaturę popularną, a takiej mamy bardzo dużo do poszczególnych zagadnień. Kapitał nagromadzony w tej dziedzinie winien być w miarę potrzeby wyzyskiwany przy tych jak i przy innych zagadnieniach wchodzących w cykl „Wiosna na wsi", „najbliższa okolica", „najbliższe miasteczko" i „obserwacja stanowiska słońca". Tematy te, potraktowane pod kątem potrzeb życia praktycznego i gospodarczego, dostarczają nam dużo ciekawych i wartościowych momentów. Momenty te w odniesieniu do udziału dzieci klasy III-ej w pracy na terenie ogródka szkolnego zostały szczegółowo omówione w pracy: Ogródek szkolny w nauce i wychowaniu — M. Mościckiego i J. Witka. Podane przykłady i ich omówienie dostatecznie nas orientują w realnych możliwościach wykorzystywania lekcyj przyrody i geografii, a także i rachunków dla celów gospodarczego wychowywania dzieci na poziomie klasy III-ej, a poza tym otwierają nam perspektywy dla tej i innych dziedzin wychowawczo-dydaktycznych w realizacji programu całej szkoły powszechnej, zwłaszcza w klasie VII, której najistotniejszym zadaniem jest praktyczne nastawienie i zaprawienie młodzieży do życia społeczno-obywatelskiego i pracy we własnym środowisku. Celem zilustrowania naszych wywodów podamy szczegółowe przedstawienie jednego tematu; oczywiście, że nie należy tego przykładu uważać za wzór do naśladowania, lecz tylko za pewną ilustrację praktyczną naszych rozważań.

*
*   *

III. Lekcje o króliku.

1. P r z y g o t o w a n i e d o w y c i e c z k i. Przeprowadzamy z dziećmi rozmowę. Ma ona charakter informacyjno-wywiadowczy dla nauczyciela i przygotowawczy dla dzieci.

Przede wszystkim informują nas te dzieci, które w domu chowają króliki. Wybieramy królikarnię jednego z naszych uczniów, do której urządzimy wspólną wycieczkę. Po wyborze miejsca wycieczki zastanawiamy się razem z dziećmi, co będziemy chcieli zobaczyć w królikarni i ustalamy razem plan interesujących nas spraw, które zapisujemy na tablicy: 1. mieszkanie królików (pomieszczenie i królikarnie), 2. jak żyje królik (co i jak je), 3. kto się królikiem opiekuje (hodowla), 4. stare i młode króliki (rozrodczość), 5. czym się królik nam odpłaca (mięso, futerka), 6. rasy królików (które są dla nas najużyteczniejsze).

Do każdego punktu otrzymały dzieci króciutkie wskazówki dotyczące obserwacji i zachowania się podczas niej.

2. W y c i e c z k a. Przychodzimy na miejsce. Zatrzymujemy się na parę kroków przed pomieszczeniem dla królików i królikarnią. Zajmujemy stanowisko obserwacyjne. Przyglądamy się pomieszczeniu i królikarni. Konstatujemy (według naszego mniemania) zalety i braki pomieszczenia dla królików. Zbliżamy się do klatek i zwracamy uwagę na ich urządzenie i przydatność dla życia królików.

Przyglądamy się, jak żyją króliki. Zwracamy uwagę, że króliki zachowują się rozmaicie. Jedne spoczywają na łapkach i obgryzają gałązki, które królikom dano. Tu kierujemy uwagę dzieci, żeby dobrze przyjrzały się, jak króliki to robią. Drugie kręcą się, fikają i w ogóle zbytkują. Oto np. dokazują dwa króliki: jeden drugiego opluł i uciekł. Patrzymy dalej, co zajadają króliki siedzące w klatkach. Mają one jęczmień z sianem, inne — okopowiznę (buraki, marchew, brukiew itp.), inne jeszcze mają resztki z kuchni, a inne jeszcze — liście z kapusty, trawę itp. Obserwujemy jak one jedzą. W dalszym ciągu patrzymy, czy we wszystkich klatkach jest jednakowa ilość królików i stwierdzamy, że w jednych jest po dwa, w drugich po jednym, a w innych po kilka (pięć, sześć, osiem).

Przyglądamy się królikom w poszczególnych klatkach i na oko próbujemy określić, które są króliki młode, a które stare. Dzieci obserwują je i stwierdzają, że króliki młode są „mniejsze" i „większe" i jest ich w klatkach po kilka. Tu wyjaśniamy dzieciom, że króliki mniejsze są najmłodsze i nie mają więcej niż od czterech do pięciu tygodni, a króliki większe nie mają więcej niż od sześciu do ośmiu tygodni. Po ośmiu tygodniach króliki są rozsadzane do osobnych klatek. W tych klatkach, w których jest jeden królik lub dwa króliki, są króliki starsze, samice lub samce. Chowamy je po to, by mieć małe. Jedna samica może mieć małych od sześciu do czternastu sztuk. Jednak lepiej jest, jeśli samica ma mało młodych, bo wtedy wyrastają one na silniejsze i piękniejsze. Na tę sprawę może mieć wpływ ten, kto chowa dobrze króliki.

Pilny i staranny hodowca troszczy się, by króliki miały wygodne, zdrowe pomieszczenie i by były dobrze karmione.

Za dobrą hodowlę króliki swemu hodowcy odpłacają się dobrym mięsem i pięknym futerkiem. Tu dzieci obserwują futerka królików. Przy tej sposobności bierzemy prawidłowo do ręki jednego królika i pokazujemy dzieciom, jak należy brać króliki, by się nie męczyły i wyjaśniamy, że powszechnie stosowane branie królika za uszy jest nie tylko niewłaściwe, ale i szkodliwe dla królików.

Na zakończenie dodajemy, że ilość i jakość mięsa i futerka zależne są od rasy. Na tym kończy się nasza wycieczka.

3. O m ó w i e n i e s p o s t r z e ż e ń i i n f o r m a c y j z w y c i e c z k i z e s z c z e g ó l n y m u w z g l ę d n i e n i e m g o s p o d a r s k i e g o c h o w u k r ó l i k ó w. Lekcję rozpoczynamy od sprawozdania dzieci z wycieczki. Po sprawozdaniu zaczynając od rasy królików, kolejno omawiamy wszystkie zagadnienia dobrego chowu królików. Wskazówki i rzeczowe informacje czerpiemy z pożytecznej książeczki „Gospodarski chów królików" — K. Hulli (Groszowa biblioteczka rolnicza. Wyd. Towarzystwo Oświaty Rolniczej, W-wa, Mazowiecka 10).

W tej lekcji wyłoniło się szereg zagadnień matematycznych, które posłużyły nam do następnej lekcji rachunków.

4. Z a g a d n i e n i a r a c h u n k o w e. Pierwszym zagadnieniem, jakie się wyłoniło do rozwiązania, było obliczenie kosztu wychowu jednego królika. Ustalamy, że do obliczenia kosztu chowu będziemy musieli wziąć pod uwagę cztery okresy życia królika i kolejno je obliczyć po to, aby dojść do ostatecznego wyniku.

Pierwszy okres — od daty urodzenia do chwili samodzielnego odżywiania się kró-

lików — trwa sześć tygodni. Stwierdzamy, że przez ten czas np. od urodzenia w dniu 15-go lutego do 31-go marca odżywianie królika nic nie kosztuje, bo króliki karmią się mlekiem swej matki. Drugi okres trwający dwa miesiące (marzec i kwiecień) wymaga obliczenia. Podajemy dzieciom, że królik w ciągu tego czasu otrzymuje 1 kg jęczmienia i sześć kilogramów siana. Cena kilograma jęczmienia wynosi 14 groszy, a 1 kg siana 5 groszy. Ile kosztuje wyżywienie jednego królika w ciągu drugiego okresu?

Po rozważeniu tego zagadnienia dzieci stwierdzają, że trzeba obliczyć, ile kosztuje jęczmień i ile — siano. A więc jęczmień kosztuje 1 . 14 a siano 6 . 5, co ujmujemy w następującą formułę: 14 + (6 . 5) = 44. Przy tym dodajemy, że poza tym króliki dostają młodą trawkę i zieleń, co obliczyć jest trudno, a nawet nie możliwe, bo nie mamy danych i zresztą to nas nic nie kosztuje. Po tej uwadze przechodzimy do trzeciego okresu.

Trzeci okres trwa trzy miesiące i obejmuje czas (według naszego przykładu) od 1-go maja do 31-go lipca. W ciągu tego okresu jeden królik spożywa 3 kg jęczmienia i 8 kg siana. Ile trzeba zapłacić za wyżywienie królika w tym okresie. Dzieci w obliczeniu dochodzą do następującego rezultatu: (3 . 14) + (8 . 5) = 82. Po stwierdzeniu, że po siedmiu miesiącach życia królik już nadaje się do zużytkowania, gdyż jest już dojrzały — obliczamy koszt wyżywienia jednego królika w ciągu całego czasu. Przypominamy sobie koszt drugiego i trzeciego okresu. Dzieci stwierdzają, że trzeba do 92 gr dodać 1 zł 46 gr, co ujmują w następującą formułę: 44 + 82 = 126, czyli 1 zł 26 gr.

Tu stawiam dzieciom zagadnienie, czy nie mogłyby już teraz obliczyć kosztu utrzymania jednego królika w inny sposób. Po namyśle dzieci stwierdzają, że trzeba policzyć, ile króliki zjadły jęczmienia i ile siana, a następnie — ile kosztuje jęczmień, ile siano i ile wszystko razem. Po ocenie pomysłu robimy drobną korektę i rachunek ujmujemy w formułkę: (1 + 3) . 14 + (6 + 8) . 5 — 1 zł 26 gr. W tym miejscu podkreślamy, że to jest tylko zasadniczy koszt jęczmienia i siana, a zieleni nie obliczaliśmy.

Po obliczeniu zasadniczych kosztów wyżywienia królika powstaje zagadnienie, ile on jest wart. W odpowiedzi podajemy dzieciom informacje: — za surową skórkę możemy otrzymać od 3 zł do 3 zł 50 gr, a mięso w ilości 1 kg 7 dkg pozostaje nam do spożycia. Dzieci obliczają, ile pozostaje zysku po sprzedaniu tylko samej skórki. Zwracamy im uwagę, że skórki również możemy nie sprzedawać, ale zużyć ją dla siebie na futerka. Chałupnicza wyprawa kosztuje 20 gr od skórki, a fabryczna 1 zł od skórki. Gdy chcemy natomiast kupić taką skórkę w sklepie futer, zapłacimy najmniej 6 zł. Ze skórek króliczych można otrzymywać t. zw. skórkę fokową. Za wyprawę takiej skórki (strzyżenie i farbowanie) płaci się 3 zł 50 gr, a w sklepie taka skórka kosztuje 10 zł.

5. Rozmowa o stosunku człowieka do królików i o typach hodowców. Materiał do interesującej rozmowy czerpiemy ze spostrzeżeń, doświadczeń i przeżyć dzieci naszych, z drobnych utworów — zamieszczonych na temat królika w rocznikach „Płomyczka' 'i ze wstępu wskazywanej powyżej broszury fachowej.

Wogóle w rozmowie naszej z dziećmi poza celem ćwiczenia w mówieniu chodziło nam o cel wychowawczy, polegający na humanitarnym nastawieniu dzieci do królika, jako miłego stworzenia, a zarazem na rozbudzeniu sympatii dla takiego typu hodowcy, który może być wzorem dla każdego chcącego chować króliki. Na tym lekcje o króliku zostały zakończone.

Józef Witek

S P R A W O Z D A N I A

Aleksander Litwin. ORGANIZACJA NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH PIERWSZEGO STOPNIA. Wydanie II zmienione i przystosowane do nowych Programów Nauki. Nasza Księgarnia. Warszawa 1936. Str. 174.
Ta aktualna książka po raz pierwszy w Polsce ujmuje zagadnienie organizacji nauczania w szkole I stopnia w pewną, choć niezupełną całość. Autor zapowiada w zakończeniu, że zagadnienie organizacji wychowania w szkołach I stopnia będzie przedmiotem osobnej pracy, która niebawem ukaże się w druku. Autor ujął swą pracę w 4 rozdziały. Są to: I. **Ustrój szkoły powszechnej**, w którym omawia stopnie organizacyjne szkoły powszechnej, realizację szczebli programowych, łączenie klas w komplety, swoiste warunki pracy w szkołach pierwszego stopnia; II. **Planowanie pracy szkolnej**, gdzie rozwija problem tygodniowego planu lekcyjnego, uwzględniając długość jednostki lekcyjnej, jednostki lekcyjne nauki głośnej i cichej, wartość kolejnych godzin lekcyjnych w ciągu dnia, wydajność pracy w różnych dniach tygodnia, stopień trudności przedmiotów nauczania, równoczesne traktowanie przedmiotów w klasach łączonych, zasady układania tygodniowego planu lekcyjnego, przykłady tygodniowych planów lekcyjnych; w części dalszej tego rozdziału poddano rozważeniu rozkład materiału nauczania, w szczególności potrzebę rozplanowania materiału naukowego, zasady opracowania rozkładów materiału naukowego, uwagi natury ogólnej i formalnej. III rozdział poświęcono **organizacji pracy w klasach dwuletniej i trzyletniej**, rozważając konstrukcję programu nauczania, cykliczność w programach różnych przedmiotów, traktowanie materiału przemiennego oraz nieprzemiennego w programie, a przemiennego w rocznikach, traktowanie materiału przemiennego, uwagi i wskazania, dotyczące cykliczności. IV rozdział zamykający książkę nosi tytuł — **Organizacja nauczania w klasach łączonych**, gdzie najpierw omówiono lekcje głośne wspólne, ich znaczenie oraz stosunek do nauki głośnej i cichej, odmiany lekcji wspólnych, warunki stosowania lekcji wspólnych, wycieczki jako lekcje wspólne. W następnej części rozdziału rozpatruje autor organizację nauki cichej, a więc istotę i pojęcie nauki cichej, odmiany nauki cichej ze stanowiska metodycznego, związek nauki cichej z nauką głośną ze stanowiska metodycznego, związek nauki cichej z nauką głośną w organizacji lekcji, warunki stosowania nauki cichej, tematy nauki cichej w różnych przedmiotach, rolę podręcznika w organizacji nauki cichej.
Szczegółowiej przytoczyliśmy tytuły zagadnień dlatego, że jest to w swoim rodzaju pierwsza próba **usystematyzowania zagadnień dydaktycznych dotyczących organizacji nauczania w szkole I stopnia.** Pewne luki w niczym nie umniejszają walorów całości i dadzą się przy następnym wydaniu uzupełnić. Dwie konstrukcyjne zalety książki A. Litwina trzeba tu podkreślić: 1) organizację oraz rolę szkoły powszechnej I stopnia wywiódł autor z szerokiego tła Ustawy o ustroju szkolnictwa, wykazał związek tej szkoły z innymi stopniami szkół, stosunek do szczebli programowych itp.; 2) rozważania odnoszące się do specyficznych zagadnień szkoły I stopnia, jak problem klas łączonych, tygodniowy rozkład godzin, organizację nauki cichej oparł na szerokich podstawach ogólno-dydaktycznych, przede wszystkim zaś na ostatnich wynikach pedagogiki eksperymentalnej i psychologii wychowawczej. Ta szeroka podbudowa w dwóch wykazanych dziedzinach stwarza z pracy Litwina pomoc nieodzowną dla nauczycieli szkoły I stopnia. W szczególności zaś **nauczyciel mający zdawać egzamin praktyczny znajdzie w niej wartościowe studium.** I nie chodzi tu już o kolegów ze szkół I stopnia ale o ogół zdających egzamin praktyczny. Wartość książki wzbogacają logicznie pomyślane tablice, więc tablica ilustrująca zasady prze-

chodzenia ze szkół I stopnia do szkół stopni wyższych, tablica wykazująca realizację szczebli programowych w szkołach wszystkich stopni, tablice obrazujące układ klas i kompletów w tych szkołach (na str. 9 i 13 podano jasną definicję klasy i kompletu), przykłady tygodniowego rozkładu godzin, plastyczny obraz cykliczności częściowej i całkowitej, wreszcie graficzne unaocznienie różnych sposobów organizacji lekcji w klasach łączonych.

A teraz zastrzeżenia i uwagi krytyczne. Autor w zakończeniu zaznacza, że nie miał „zamiaru ani możności całkowitego wyczerpania tego dość skompolikowanego tematu". Jeżeli krępowały autora rozmiary pracy, mógł bez szkody dla całości pominąć to, co nauczyciel znajdzie w Programie wyczerpująco potraktowane i co w książce autor cytuje lub rozwija nieco szerzej. Należało w tym wypadku odesłać czytelnika do odpowiedniej strony Programu. Byłoby więc trochę miejsca na omówienie takich spraw zupełnie nieporuszonych jak pomoce naukowe i środki dydaktyczne w szkole I stopnia, czasopisma dziecięce (Płomyk, Płomyczek, Mały Płomyczek) a organizacja nauki cichej, organizacja pracy domowej ucznia i jej związek z nauką cichą, organizacja czytelnictwa (kwestia biblioteki szkolnej) w szkole I stopnia, przystosowanie prac w ogródku szkolnym do nauki w kompletach.

Organizację wycieczek zwęził autor do tych wycieczek, które zalicza do lekcji wspólnych (115). Wprawdzie Program na str. XLII powiada, że do lekcji wspólnych można zaliczyć „na ogół wspólne wycieczki geograficzne i przyrodnicze, przewidziane w Programie" ale zaraz dodaje: „może się zdarzyć jednak i tak, że praca jednej z klas na wycieczce należy raczej do zakresu nauki cichej". Stąd wynika, że należy odróżnić kilka terminów a m. wycieczka wspólna, wycieczka osobna. Ale na wspólnej wycieczce może być niewspólna lekcja, może być nauka cicha. O tym typie wycieczek autor nic nam nie mówi. Pominięto także omówienie tzw. „lekcji w terenie".

Niejasny jest rozdzialik 2 „jednostki lekcyjne nauki głośnej i cichej" (str. 28). Teza autora, że „naukę głośną i cichą, należy zasadniczo organizować w godzinnych jednostkach lekcyjnych" nie wynika jasno z poprzednich przesłanek. Rozróżnijmy tu następujące terminy: jednostkę lekcyjną i godzinę lekcyjną. Jednostka lekcyjna dotyczy tematu, godzina lekcyjna określa czas (45 lub 50 m.). Mogą więc istnieć następujące możliwości: jednostka lekcyjna zostaje wyczerpana w ciągu godziny lekcyjnej lub wcześniej albo może trwać dłużej. Nie można robić przeplatanki — pół godziny lekcyjnej głośnej, pół cichej, czyli podziału na pół godzinki ze zmianą tematu; temat może i powinien, bo jest to najnaturalniejsze, obejmować w zasadzie godzinę lekcyjną, ale to nie przesądza sprawy, czy cała godzina ma być głośna czy cicha. Część tematu opracujemy na półgodzince głośnej, część na cichej. W tygodniowych rozkładach godzin na str. 42—44 autor hołduje całogodzinnym lekcjom głośnym lub cichym oznaczając je $\frac{g}{c}$ lub $\frac{c}{g}$, w przeciwieństwie do podziału na półgodzinki oznaczone inaczej, a mianowicie g/c lub c/g. Faworyzowanie całogodzinnych lekcji cichych lub głośnych nastraja do dyskusji. W Programie nie znajdziemy potwierdzenia tej tezy: na str. XLII bowiem czytamy wyraźnie: „Co do długości lekcji cichych i głośnych w komplecie, **programy nie narzucają ścisłych wskazań**; można tu przewidzieć dwa **główne typy**: a) przeznaczenie pół godziny na lekcję cichą jednej klasy, pół godziny na lekcję cichą drugiej klasy, b) trwanie lekcji cichej jednej z klas przez całą godzinę; w pewnych przypadkach można jednak zastosować podział godziny na więcej okresów nauki naprzemian głośnej i cichej w każdej klasie. Wybór w tym względzie zależy od wieku uczniów, celu lekcji, warunków itp." (Podkr. moje). Przekonanie autora i jego teza są więc indywidualnym poglądem.

Książka A. Litwina napewno doczeka się trzeciego wydania, w którym można będzie niektóre kwestie uzupełnić.
Jest to dziełko ogólnie biorąc użyteczne, potrzebne i daje rzetelną wiedzę o organizowaniu nauczania w szkole I stopnia. Polecamy je Czytelnikom jako praktyczny przewodnik ułatwiający pracę w szkole I stopnia. Książka napisana jest według zasad nowej pisowni.

Saturnin Racinowski

Jan St. Bystroń. KULTURA LUDOWA. Nasza Księgarnia. W-wa, 1936. Str. 432.

Zadaniem tej rozprawy, mówi autor, „jest próba podniesienia poziomu teoretycznego dyskusji", jaka toczy się na temat zagadnienia kultury ludowej. Próba ta jest aktem twórczości o niemałej doniosłości społecznej. Utrzymana od początku do końca na wysokim poziomie beznamiętnego badania naukowego, obszerna ta rozprawa skupiająca w sobie całą skarbnicę wiedzy o kulturze ludowej bez większych wysiłków myślowych daje się przyswoić czytelnikowi.
Wpływają na to piękny, zwięzły styl, uderzająca logika w powiązaniu faktów i umiejętne podkreślenie zdarzeń o znaczeniu przełomowym. Autor nie propaguje żadnej ideologii zachowując całkowitą bezstronność badacza naukowego. Tyle nam daje jednak materiału historycznego, tak go umiejętnie grupuje i oświetla, takie wspaniałe otrzymujemy z kart tej książki przygotowanie do rozważań teoretycznych, że odważniejsi z nas, idąc za wytycznymi rozprawy J. Bystronia, ulegną może pokusie stworzenia programu akcji ideologicznej. Może znajdą odpowiedź na nurtujące w społeczeństwie pytania: „Czym ma być ta kultura ludowa? Czy ma to być kultura zupełnie nowa, czy też może ona nawiązywać do przeszłości i jakiej? Czy musi być zupełnie rodzima, czy też należy oprzeć ją o wzory obce i jakie? Czy dawna tradycyjna kultura ludowa może mieć znaczenie dla tworzenia tej nowej kultury wsi i jakie?"
Przeczytajmy uważnie książkę J. St. Bystronia. Może między wierszami znajdziemy w niej gotowe już odpowiedzi. Idąc za radą autora starajmy się przede wszystkim o „jasne i poprawne sformułowanie" samego zagadnienia.
Kultura ludowa, wbrew popularnemu o niej myśleniu, nie jest czymś nowym. Nie tworzy zamkniętej w sobie całości. Jest ona zespołem treści, które mogą wchodzić także w skład innych zespołów „oznaczonych nazwą szlacheckiej, mieszczańskiej, czy ogólno-narodowej kultury". Autor przypomina nam i popiera to licznymi przykładami, że zespół tych treści ulega ciągłym zmianom w zależności od warunków historycznych. Ponieważ zespoły kulturalne są zmienne, a więc i ich wzajemny stosunek ulega ciągłym przeobrażeniom. Dwa zasadnicze czynniki wpływają na kształtowanie się tych zmian, a mianowicie twórczość i tradycja. Twórczość wnosi nowe pierwiastki do zespołów treści kulturalnych, z tradycji przyjmujemy również treści już gotowe. Jest ich ogromna rozmaitość. O tym, które z nich mają być przyswojone danemu zespołowi czy grupie, decydują takie czy inne autorytety. Zagadnienie autorytetu traktuje autor jako podstawowe dla rozwoju kultury. Podkreśla, że chcąc zdać sobie głębiej sprawę z istoty kultury danej grupy, musimy stwierdzić jakie działają w niej autorytety, „jaki jest ich układ, jaki zakres i zasięg działania". Dla zrozumienia kultury ludu potrzebna jest znajomość czynników, które ją tworzą i podtrzymują. Obszerną i wnikliwą analizę tych czynników znajdujemy w dziale „rozważania historyczne", obejmujące 392 strony druku. Rozważania te ujmuje autor w dziewięć zasadniczych punktów: 1) ludność wiejska, 2) szlaki migracyjne, 3) ludzie wędrowni, 4) kościół, 5) dwór i administracja, 6) wpływy miejskie, 7) szkoła i akcja oświatowa, 8) próby podtrzymania dawnej kultury ludowej, 9) samodzielna akcja ludowa. Każdy z tych punktów z osobna zasługiwałby na

obszerne omówienie. Ponieważ brak miejsca nie pozwala na to, przystępuję odrazu do zanotowania spostrzeżeń zebranych podczas odczytywania tych ciekawych rozdziałów.

Warunki, w jakich żyła wieś polska, sprzyjały temu, że kultura ludowa musiała być wybitnie tradycyjna, „zwrócona zawsze ku przeszłości, niedostępna rzeczom nowym". Dużo musiało się na wsi zmienić, zanim to tradycyjne nastawienie zostało przyzwyciężone. Dopiero w ostatnich kilkudziesięciu latach życie wsi polskiej ulega poważnym zmianom. W zakresie kulturalnym, gospodarczym i politycznym wieś przechodzi coraz to bardziej do czynnej akcji. Zjawia się tendencja do samodzielności. Budzi się ruch zmierzający nie zawsze świadomie, ale wytrwale do organizowania życia ludności wiejskiej w formach, które będą odpowiadały jej potrzebom... „które ona sama uzna za stosowne i w twórczym wysiłku wypracuje". Nowe warunki życia „podrywają sens istnienia dawnych form i domagają się stworzenia form nowych". Te konieczności życiowe sprowadzają za sobą stopniowy upadek tradycyjnych form kultury ludowej, jako niedostosowanych do współczesnych form współżycia, do nowoczesnych potrzeb. Próby podtrzymywania tej kultury nie dają zamierzonego rezultatu.

Tradycja, której badaniem zajmują się etnografowie, należy już jako całość do przeszłości.

Usiłowanie wskrzeszenia tej przeszłości jest próżnym wysiłkiem, dającym efekty teatralne. Przechowywanie tradycyjnego dorobku kulturalnego może mieć dzisiaj znaczenie tylko muzealne. Jeżeli niektóre dawne treści pozostaną w „nowych funkcjach" — to tylko jako dekoracja, czy symbol. Całość dawnej kultury ludowej nie odżyje, gdyż zmieniły się zasadniczo warunki, które je stworzyły.

Przechodzimy do zagadnienia przyszłości, tj. do omówienia nowych wartości kulturalnych dla wsi. Warunki materialne, w jakich wieś polska żyje dzisiaj, nie sprzyjają szybkiemu rozwojowi nowych form kulturalnych. Trzeba wielkiego wysiłku energii, wielkiego zapasu dobrej woli, ażeby wprowadzić nowe formy kulturalne wśród ludzi żyjących w ciągłym niedostatku. „Nie pomoże tu frazes ani systematyczna propaganda", mówi autor. Tylko zasadnicza odmiana i polepszenie tych warunków pozwoli na wypracowanie nowych treści kulturalnych dla wsi.

Nie przesądzając jaka będzie w przyszłości ta nowa kultura ludowa, autor daje nam w zakończeniu swej rozprawy ogólne podstawy programu, który „potem każdy, zależnie od ideologii, wypełni konkretną treścią".

„Nowa kultura ludowa", czytamy, „nie może być przeszczepiona z miasta, czy z zagranicy, nie może być kopią, czy rekonstrukcją, lecz musi być stworzona, musi być rezultatem wysiłku twórczego... „Ten wysiłek nie może być jednorazowy"... „kul tura musi być podtrzymywana ciągłym wysiłkiem twórczym"... „Im większy jest ten wysiłek, im więcej osób udział w nim bierze, tym ta kultura jest silniejsza i bardziej wartościowa"... „Kultura nie może być zlepkiem rozmaitości, z różnych stron pochodzących i przypadkowo przeszczepionych na grunt wiejski, lecz całością zharmonizowaną logicznie i estetycznie"... „Chodzi o to by przejmowanie treści odbywało się świadomie na podstawie uznania, że dane treści są dostosowane do potrzeb danej grupy i dadzą się włączyć w całokształ kultury". Dalej czytamy, że „istota zagadnienia kultury nie leży w tym aby tworzyć wciąż nowe treści, różne od treści, znanych już gdzie indziej; tu chodzi o stworzenie całości wolnej od sprzeczności wewnętrznych, ujmującej możliwie szeroko całokształt życia w formach, dostosowanych do potrzeb grupy, ale całość ta może być złożona z rozmaitych elementów"...

Te zasadnicze wskazania programowe przytaczam bez zmian, nie chcąc nic ująć z ich wagi. Budzące się w ludzie poczucie odrębności i świadomość swego istnienia i znaczenia — wskazują na to, że chłop polski zapragnie podnieść poziom własnego życia nie zatracając przy tym cech swej odrębności. Że mając wolę „chłopem polskim ostać", potrafi również „dumą chłopską się wyprościć" i zrozumieć, że od niego tylko, od jego poczucia własnej wartości, od jego ambicji i zrozumienia swych potrzeb i celów zależne są dalszy rozwój i formy kultury ludowej. W. K.

Henryk Rowid. ŚRODOWISKO I JEGO FUNKCJA WYCHOWAWCZA W ZWIĄZKU Z PROGRAMEM NAUKI. Wyd. II-gie. Nasza Księgarnia. Warszawa, 1936, str. 88.

Zagadnienie pedagogiki środowiska obecnie bardzo na czasie. Książka H. Rowida wnosi do tego zagadnienia przede wszystkim **usystematyzowanie pojęć** — czyli pogłębia podstawowe zasady pedagogiki środowiska. Treść ujęta w siedem rozdziałów, oto one: I. Zadania i cele pedagogiki środowiska, II. Co to jest środowisko wychowawcze, III. O metodach badania środowiska wychowawczego, IV. Środowisko wychowawcze a problem dziedziczenia, V. Rodzaje i typy środowiska wychowawczego, VI. Wpływ środowiska wychowawczego na rozwój psychiczny dziecka, VII. Zagadnienie środowiskowe w programie nauki, Notatki bibliograficzne.

Autor wychodzi z założenia, że w funkcji wychowania i kształcenia należy rozróżnić trzy główne czynniki: 1) zawiązki dziedziczne i dyspozycje, 2) środowisko, 3) jaźń wychowanka. Zadaniem pedagogiki środowiska jest: 1) opisywanie i wyjaśnianie zjawisk zachodzących w środowisku wychowawczym, 2) poznawanie struktury i funkcyj środowisk różnego typu, wykazywanie ich wpływu na rozwój psychofizyczny dziecka, 3) wyjaśnianie ewentualnych związków między środowiskiem a dziedzicznością. W rozdz. II autor wykazuje na przykładzie Rousseau'a, Piramowicza, Trentowskiego, Estkowskiego, że zagadnienie środowiska w wychowaniu nie było obcym wybitnym pedagogom. Po opisaniu genezy pojęcia środowiska (najpierw w biologii, potem w historii kultury, wreszcie w pedagogice) autor przytaczając określenia środowiska zwęża je, dochodząc do pojęcia **środowiska wychowawczego**, składającego się z zespołu czynników, podniet i sytuacyj, które młodego osobnika kształtują od zewnątrz oraz z tego, co dziecko w poszczególnych fazach rozwojowych przeżywa jako swój świat własny, wewnętrzny (str. 17).

Dla nauczyciela-praktyka pracującego na wsi najciekawszy będzie rozdział V, w którym autor opisując różne typy **środowisk wychowawczych** charakteryzuje środowisko wychowawcze wiejskie.

Wieś jako typ środowiska uważa autor za zwartą na ogół całość grupową. Wprawdzie odległość wsi od miasta, struktura gospodarcza wsi (bezrolni, małorolni, gospodarka większa) i inne czynniki powodują pewne różnice między środowiskami wiejskimi, jednak bliskie sąsiedztwo, to iż „wszyscy się znają", stosunkowo duża solidarność sprawia, że społeczność jest zwarta. Jeszcze mniejsze zróżnicowanie społeczne — mówi autor — istnieje wśród dzieci wiejskich. Wspólna zabawa, praca na pastwisku i w polu, silnie rozwinięte poczucie równości (w przeciwieństwie do dzieci miejskich) składa się na to, co możnaby ująć krótko, że dziecko wiejskie jest bardzo podobne (w sensie psychicznym) do swego rówieśnika. A oto dalsze cechy środowiska wiejskiego: powolne i spokojne tempo życia, które wpływa na tempo i sposób działania i myślenia mieszkańców; jednostajność zajęć i prac; związanie z klimatem, glebą; dość duży konserwatyzm; utylitaryzm w myśleniu i praktyczność w postępowaniu; przywiązanie do tradycji, zwyczajów i obyczajów, opartych na myśleniu ma-

gicznym; religijność w zależności od przyrody; tendencje radykalizmu społecznego— dodajemy od siebie — w dziedzinie posiadania ziemi, własności.

Dziecko wiejskie przejmuje te cechy. Wcześnie uczestniczy w gospodarce ojca, ma krótkie dzieciństwo, jest siłą roboczą, wrasta szybko w mało skomplikowane formy gospodarki, pod wpływem ciągłej styczności z rzeczami, wyrabia się u dziecka wiejskiego zmysł obserwacji i badawczy, jest wytrwałe, zacięte w dążeniu do celu, w wypowiadaniu się skąpe i nieśmiałe, dojrzewa fizycznie i rozwija się umysłowo wolniej niż rówieśnicy w mieście, **różnica ta wynosi** „na podstawie dotychczasowych badań" (jakich? — autor nie podaje) **zazwyczaj od jednego do dwu lat na korzyść dziecka miejskiego**, ale w środowisku kulturalnym dość szybko uzupełnia te braki i szybciej też dojrzewa duchowo, tak, że różnice w porównaniu z rozwojem dziecka miejskiego stają się z czasem minimalne (str. 36).

Ujęliśmy szerzej charakterystykę środowiska i dziecka wiejskiego, ażeby czytelnika **pobudzić do konfrontacji poglądów Rowida z własną rzeczywistością w swojej wsi.** W szczególności rozważania autora pobudzić mogą do takich prac jak: zbadanie rozpiętości kulturalnej środowisk rodzinnych danej wsi (rodzina najkulturalniejsza i o najniższym poziomie kultury — czy duża rozpiętość?); różnice indywidualne wśród dzieci wiejskich, solidarność społeczna u dzieci danej wsi, w jakim stopniu i kierunku szkoła wiejska oddziałuje na społeczność wiejską itp.

Książka Rowida nasuwa takie i inne zagadnienia, dlatego należy ją nauczycielowi zalecić. **S. R.**

Ernst Heywang. DIE STILLARBEIT. Pädagogisches Magazin. Langensalza, 1929. Str. 56.

O pracy cichej w szkole wiejskiej napisano — rzecz zdumiewająca — znikomo małą ilość dzieł, rozpraw czy artykułów; w każdym razie znacznie mniej niż na to zasługuje temat. Przecież połowę czasu szkolnego poświęca się pracy cichej w szkole jednoklasowej i przynajmniej połowa piśmiennictwa dotycząca tej szkoły powinnaby uwzględnić ten rodzaj pracy. Tymczasem w literaturze fachowej trudno jest po prostu znaleźć odpowiednie opracowania.

Takie są wstępne słowa autora omawianej książeczki. Słowa te, aktualne w niemieckich warunkach jeszcze w r. 1929, nie straciły na aktualności, gdy chodzi o nasze współczesne piśmiennictwo pedagogiczne poświęcone sprawom szkoły wiejskiej. Pożyteczne więc będzie obszerniejsze sprawozdanie z pracy Heywanga znanego specjalisty na terenie szkoły wiejskiej.

Jaka jest przyczyna obojętności — zapytuje Heywang — dla zagadnienia pracy cichej? Może jest praca cicha sprawą — z natury rzeczy — tak prostą, że zbędne jest poświęcanie jej w ogóle miejsca w literaturze pedagogicznej?

Tak nie jest — odpowiada sam autor — i popiera swą odpowiedź pewnym cennym zdaniem starego nauczyciela, zdaniem zawierającym wiele treści: „Praca cicha — oto co było najistotniejszą kwestią mego życia".

Szukajmy więc innych przyczyn obojętności dla problemów pracy cichej.

Może jest powodem tego stanu rzeczy po prostu to, że praca cicha jest właściwie tylko przejściowym zjawiskiem na terenie szkoły wiejskiej? Rzeczywiście, jest to pogląd na pracę cichą nieraz spotykany w artykułach o szkole wiejskiej. Uważa się, że sprawą najbliższej przyszłości jest przezwyciężenie pracy cichej stosowanej w szkole mało zróżnicowanej. Jest to pogląd — powiada Heywang — który należy szczegółowo rozpatrzeć, nim się przystąpi do omówienia kierunku wprost przeciwnego, według którego chodzi nie o przezwyciężenie pracy cichej, lecz o uczynienie z niej zasadniczego środka pracy, metody dominującej na terenie wiejskiej szkoły.

Założenie, na którym opiera się dążenie do wyłączenia pracy cichej z praktyki szkolnej jest takie, że praca cicha w ilości, jakiej wymaga jej obecna szkoła wiejska, jest środkiem błędnym i szkodliwym. Zanalizujemy jednak wraz z Heywangiem zjawisko pracy cichej z kilku punktów widzenia.

Wyjdźmy z obserwacji samodzielnie pracującego dziecka. Czasami można zauważyć niechęć i obawę przed cichym zajęciem, a czasami można stwierdzić, że dziecko jest pogrążone w swej pracy cichej tak, że o wszystkim poza tym zapomina. Więc skłonności dzieci są pod tym względem niewątpliwie zróżnicowane.

Różnicuje je wiek: starsze dzieci nie unikają samodzielności tak, jak to czynią dzieci młodsze. Różnicują i przyzwyczajenia. (Heywang nie stwierdził jednak różnic między dziewczynkami a chłopcami).

Gotowość dziecka do pracy cichej jest więc rozmaita. Zechciejmy pracę cichą wyłączyć całkowicie, to ominiemy pewne pozytywne możliwości ze względu już na naturę pewnych dzieci.

I inna wątpliwość nasuwa się tutaj. Czy jest rzeczywiście możliwe takie zorganizowanie nauki w szkole wiejskiej, aby praca cicha okazała się zupełnie zbędna?

Próby takie czyniono. Wymienić tu należy Bertholda Otto i Kretschmanna. Sam Heywang też czynił podobne doświadczenia. W godzinach pracy wspólnej zajęta jest dziatwa całej szkoły tym samym materiałem, wszyscy współpracują jednocześnie. I praca taka — jak się okazało — prowadzić może do wyników wartościowych. W takich godzinach nauki rzeczywiście obojętną staje się sprawa pracy cichej. Ale przecież ten typ „łącznej nauki" nie może wypełnić całego tygodnia pracy szkolnej; można poświęcić zaledwie kilka godzin takiemu eksperymentowi. Widać więc wyraźnie, właśnie dzięki próbom pewnych zwolenników wspólnej pracy głośnej, że nie można całkowicie usunąć nauki cichej.

Heywang wskazuje jeszcze na niejasne momenty w pracy tych realizatorów wspólnego nauczania, którzy dążą do objęcia nim całości pracy szkolnej (Spielhagen, Link, Kloos) i twierdzi w konkluzji, że całkowite przezwyciężenie nauki cichej jest niemożliwe; możliwe jest tylko częściowe jej ograniczenie.

Istotę pracy cichej rozważa Heywang na przykładzie planu Daltońskiego. Książka jednak — zdaniem autora — nie może zastąpić całkowicie słowa żywego. I nauka cicha nie może sama objąć całego zakresu pracy szkolnej. Szuka więc Heywang „złotego środka".

A zatem, z jednej strony należy — w miarę możności — ograniczyć pracę cichą, stosując nauczanie wspólne, z drugiej zaś strony, to co pozostaje wykorzystać w sensie np. planu Daltońskiego.

Heywang podkreśla to, że nauka cicha nie może zastąpić nauczania bezpośredniego. Wprawdzie obie metody mogą prowadzić do tego samego wyniku: do wiedzy i umiejętności, — ale ich znaczenie dla psychicznego rozwoju nie jest identyczne. Istnieją przecież strony słabe w stosowaniu pracy cichej. Szkoła wyżej zorganizowana kieruje się śmiało ku nauczaniu bezpośredniemu, co czyni nie z konieczności, ale w swobodnym wyborze, ponieważ jest to metoda, która szybciej prowadzi do wyników; szkoła natomiast niżej zorganizowana jest zmuszona do obrania nauki cichej, ten przymus jest wadą, zwłaszcza wtedy, gdy trzeba wykroczyć poza psychiczne warunki dziecka. Chodzi tu Heywangowi o dzieci młodsze.

Interesujące są jeszcze uwagi w sprawie nauki cichej, które autor czyni polemizując ze Stiegelem.

Stiegele uważa pracę cichą za niewłaściwą zwłaszcza dla dziecka wiejskiego. Stiegele krytykuje głównie moment swobody. Dziecku wiejskiemu dawać należy ściśle określone zadania, tylko wtedy czuje się ono pewnie i pracuje pilnie i ściśle.

Czyżby Stiegele nie rozumiał dzieci wiejskich, albo pracował z innymi dziećmi? Nie, raczej — tak sądzi Heywang — nie pojął Stiegele istoty swobodnej pracy cichej, nie zrozumiał, że chodzi tu nie o twórczość, lecz o wybór rodzaju pracy. Właśnie w tym celu, aby dziecko pracowało w sposób ścisły musi ono znać swoje zadania. To zaś, aby każde dziecko pracowało jest już sprawą oka nauczycielskiego.

Zapytajmy teraz, co w zakresie praktyki szkolnej przejąć może „swobodna praca cicha", jakie są jej najwłaściwsze dziedziny, jakie są jej pomoce i środki?

Rzeczą cenną jest „zeszyt pracy". W zeszycie tym powinien uczeń notować w formie haseł te wszystkie zagadnienia, jakie nastręczają się przy różnych okazjach nauczania i pracy cichej. Zadaniem ucznia jest samodzielne rozwinięcie tych zagadnień i przygotowanie ich do pracy wspólnej o tyle, o ile to jest możliwe, a potem kontynuowanie samodzielne pracy nad wyłaniającym się materiałem.

Rodzajów pracy cichej wymienia Heywang kilkanaście — pomysłu własnego i Schmiedingera, jak szukanie dróg pracy, pogrążenie się w pisaniu, oglądanie obrazków, map, wypracowania, odczyty, układanie zadań rachunkowych, zadania przygotowawcze, rozwiązywanie łatwiejszych zadań, kontynuowanie prac rozpoczętych podczas nauki wspólnej, uzupełnianie wiadomości i korygowanie błędów, zupełnie swobodne prace i szereg innych.

Nie wszystkie z tych prac — zwłaszcza pewne z tych, które zaleca Schmiedinger odpowiadają całkowicie warunkom pracy cichej, jak np. obserwacje przyrodnicze.

Heywang rozważa w końcowej części swej pracy sprawę podręcznika. Uwagi podaje słuszne, nie są one jednak specjalnie oryginalne.

Dodamy jeszcze końcowe słowa naszego autora: szkoła jednoklasowa stanie się szkołą twórczą w pełnym tego słowa znaczeniu, jeżeli praca cicha będzie odpowiadała swemu właściwemu znaczeniu tj. pracy. J. W.

Józef Wasowski. PISARZ I CZYTELNIK. Warszawa 1936 r. Nakładem Wyższej Szkoły Dziennikarskiej. Skład Główny Książnica-Atlas, Warszawa, Nowy Świat 59. Str. 174.

Praca ta jest gorącym i umiejętnym apelem tak do pisarzy jak i do czytelników w sprawie kształcenia się przez książkę naukową, jest wezwaniem do propagandy oświaty i kultury przez czytelnictwo prasy i książek, uwzględniających naukę, studia, wiedzę w najszerszym znaczeniu.

Rozdziały o współczesnej i przyszłej prasie kształcącej, o książkach wieków ubiegłych a także starożytnych, napisanych przez znakomitych pisarzy, o potrzebie kształcenia się pisarzy przez książkę naukową, o aspiracjach i gustach czytelników w obecnej i nadchodzącej dobie, o sile działającej żywego i pisanego słowa, o publicznej i domowej bibliotece, o umiejętności pisarskiej, dziennikarskiej i publicystycznej w szkole a zwłaszcza w Wyższej Szkole Dziennikarskiej i w redakcji — oto przepiękna skala bardzo ciekawych i ważnych dyspozycyj, według których wyłożył autor potrzeby kształcenia się i postępu ludzkości przez słowo zwłaszcza pisane obok praktyki i doświadczenia

Na rolę prasy współczesnej zapatruje się autor powyższej książki bardzo krytycznie i wymagająco, a potwierdzić możemy bezapelacyjnie, że całkowicie słusznie. Zdaniem jego prasa brukowa, sensacyjna, nie kształcąca upada powoli ale systematycznie i ustępuje wysuwającej się na czoło prasie poważnej, prasie kształcącej, uwzględniającej postępy i wyniki nauki i wiedzy. Odgrywają w tym procesie przemiany wielką rolę stałe postępy oświaty — a w związku z tym zmiana gustów i aspiracyj czytelników. Z kolei podkreśla potrzebę bezwzględną odpowiednio wykształconych pisarzy a przede wszystkim redaktorów i publicystów, wykształconych nie tylko życiowo, ale w du-

żej mierze i książkowo (encyklopedycznie — uniwersalnie, filozoficznie — syntetycznie, specjalnie — historycznie, przypis. recenz.). Zaznaczając porównawczo siłę działania słowa żywego i pisanego wskazuje mistrzów. Rozważając korzyści biblioteki publicznej i domowej widzi nieporównaną przewagę tej ostatniej. Kończy tę bardzo cenną książkę dla pisarza i czytelnika spostrzeżeniami nad początkującymi pisarzami w redakcjach i w Wyższej Szkole Dziennikarskiej.

Sam tytuł książki powyższej wskazuje już, że można ją polecić przede wszystkim redaktorom, publicystom i pedagogom. Wypróbowanymi bowiem czytelnikami i pisarzami są przecież najwięcej wychowawcy — nauczyciele społeczeństwa zarówno tego najmłodszego w szkole jak i starszego poza szkołą. Dziennikarze i publicyści są jednocześnie czytelnikami i pisarzami. Niemniej pedagogowie są powołani do czytania i pisania. Bardzo wielu z nauczycieli — jest zarazem publicystami i redaktorami. Pozatem rozdziały — traktujące o zmianie gustów u czytelników, na co tak bardzo silny wpływ mogą wywierać właśnie pedagogowie w szkole, dalej o bibliotece, o szkole i stylistyce, zwłaszcza w sprawach upodobań i zdolności pisarskiej, mających zastosowanie w szkole a inne niekiedy poza szkołą tj.: w umiejętności pisarskiej i publicystycznej, a następnie o samokształceniu — mogą oddać nauczycielstwu bardzo cenne usługi, zwłaszcza tym, którym zależy specjalnie na kompletowaniu wskazówek i spostrzeżeń w racjonalnym kształceniu i w pracy oświatowo-społecznej.

Książkę Wasowskiego można uważać za „vademecum" tak dla pisarza chcącego mieć racjonalny pogląd na kształcenie jak również i dla czytelnika mającego nieprzeciętne aspiracje kulturalne.

Minimalnym niedociągnięciem książki jest brak zwrócenia uwagi na znaczenie książki treści filozoficznej, którą przynajmniej można było uwzględnić w rozdziale o książce treści naukowej. **L. W.**

CZASOPISMA Z. N. P. O SZKOLE POWSZECHNEJ NIŻEJ ZORGANIZOWANEJ

„Szkoła Dokształcająca Zawodowa" (nr 1, wrzesień 1936 r.), A. Charszewski w art. „Zagadnienie realizacji obowiązku dokształcania" (art. 15 ustawy o ustroju szkolnictwa) stwierdza, iż ponad 2 miliony młodzieży podlegającej obowiązkowi dokształcania napróżno puka do bram szkół. Sprawa stoi źle, gdyż z tej liczby zaledwie około 60 tysięcy uczęszcza do szkół.

By ruszyć sprawę z martwego punktu autor projektuje ustalenie takiego planu, któryby umożliwił przynajmniej częściową realizację obowiązku dokształcania tzn. obejmującą tylko młodzież miejską. Przystępując bowiem do tak poważnego zadania, zaczynać trzeba od tych jego fragmentów, których wykonanie jest łatwiejsze, wymaga mniejszego wysiłku i krótszego czasu.

„Szkolnictwo dokształcające wiejskie trzeba tworzyć całkowicie od podstaw, trzeba przy tym przepracować i rozstrzygnąć cały szereg mniej lub więcej skomplikowanych zagadnień — ekonomicznych, organizacyjnych, programowych — wynikających ze specyficznych warunków życia wiejskiego".

Projekt autora w odniesieniu do młodzieży miejskiej przewiduje osiągnięcie 100% realizacji dokształcania w ciągu lat 10.

Ciekawe rozważania autora nasuwają niepokojące pytanie:

Kiedy zagadnienie szkolnictwa dokształcającego wiejskiego ruszy z martwego punktu przynajmniej w planowaniu odpowiednich przedsięwzięć i ile by lat należało przewidywać dla osiągnięcia 100% realizacji dokształcania na wsi. Z fragmentem realizacji tego zagadnienia w górnośląskiej części województwa śląskiego zapoznaje nas mgr E. G. w numerze 2 (październik) „Szkoły Dokształcającej Zawodowej".

„Wychowanie Fizyczne" (nr 1, wrzesień 1936 r.). W tym wydawnictwie znajdujemy artykuł M. Krawczyka na temat „Sprawności ruchowej dziecka wiejskiego, jej braków i możności ćwiczenia" oraz w dziale „Z praktyki szkolnej" uwagi M. Piątka o „Realizacji programu wychowania fizycznego w szkołach 1 stopnia organizacyjnego".

„Przewodnik Pracy Społecznej" (nr 1 i 2, wrzesień—październik 1936 r.). Do tego wydawnictwa powinniśmy stale zaglądać, gdyż praca szkolna i praca społeczna nauczyciela w środowisku wiejskim są w ścisłej zależności i wzajemnie się uzupełniają. Świadczą o tym zarówno artykuły w numerze wrześniowym, poświęcone zagadnieniom środowiska wiejskiego jak i artykuły w numerze październikowym, poświęcone roli nauczyciela w tym środowisku. W numerze 1 znajdujemy artykuły K. Maja o problemie wsi w Polsce i F. Popławskiego o młodzieży wiejskiej a postępie wsi. Poza tym omówione zostały dość wyczerpująco sprawy będące tematem obrad na dwudniowej konferencji w sprawie kultury wsi zorganizowanej w dn. 28 i 29 maja b. r. przez Prezydium Rady Ministrów w Warszawie. Wystarczy jeśli wymienimy takie sprawy, jak: 1) środowisko wiejskie i formy organizacji, 2) jednostka w życiu wsi, 3) ruch wiejski a pomoc państwa i samorządu, 4) Instytut Kultury Wsi i w związku z tym kształcenie działaczy wiejskich, 5) akcja kulturalna w środowisku wiejskim, obejmująca dzieci w wieku przedszkolnym, młodzież szkolną, młodocianych, młodzież dorastającą i dorosłą. W numerze 2 zasługują znów na specjalną uwagę artykuły K. Maja o nauczycielu w środowisku wiejskim jako autorytecie socjalnym oraz pań L. Muszanki i D. Wierciochowej o pracy społecznej nauczycielki w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym.

„Sprawy Nauczycielskie" (nr 2, październik 1936 r.). F. Górka omawia sprawę frekwencji dzieci w środowisku wiejskim pod kątem widzenia wyników nauki szkolnej. Przyczyny słabej frekwencji w szkole wiejskiej są następujące: a) nędza ekonomiczna wsi, b) konserwatyzm chłopa, c) brak poczucia odpowiedzialności za niewykonanie obowiązków obywatelskich, d) analfabetyzm rodziców, e) dni targowe, f) całkowity brak zainteresowania się zagadnieniem władz administracyjnych i samorządowych. Ponieważ z frekwencją wiąże się ściśle wykonanie programu nauki, nauczycielstwo na wsi pracuje w warunkach niezmiernie tragicznych. Z jednej strony gnębi go urzędowy przymus osiągnięcia wyników w nauczaniu, z drugiej zaś brak planowej i skoordynowanej akcji zmierzającej do usunięcia przyczyn słabej frekwencji. W wyniku takiej sytuacji — powrotna fala analfabetyzmu. Rozważania swoje kończy autor apelem o radykalną zmianę warunków pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciela na wsi. W nrze majowym „Spraw Nauczycielskich" tenże autor zwracał uwagę na zatrważający stan gospodarczy i sanitarny szkół wiejskich oraz na to, że opieka w tym względzie odpowiednich czynników państwowych i samorządów terytorialnych jest co najmniej nie wystarczająca a najczęściej fikcyjna, gdyż oparta na planach „realizowanych ad acta".

K. G.

GŁOSY Z TERENU

Z DNI NASZEJ NIEDOLI.

Prawa i obowiązki nauczycieli pracujących w szkołach 1-klasowych (nauczycieli kierujących) określa Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich w § 21. Powiedziane jest tam wyraźnie, iż „zakres praw, obowiązków i odpowiedzialności nauczyciela kierującego wynika z połączenia funkcji kierowniczych (§§ 16 — 20)

i nauczycielskich (§§ 24 i 25), co wymaga, by nauczyciel kierujący, podobnie jak kierownik szkoły, posiadał odpowiedni zasób doświadczenia zawodowego i wyrobienia życiowego, konieczny do zachowania należytej ostrożności i rozwagi w całym postępowaniu, w szczególności zaś przy decydowaniu ważnych spraw, dotyczących uczniów powierzonej mu szkoły". Wynikałoby z tego, że władze szkolne powierzać będą stanowiska w szkołach 1-klasowych przede wszystkim nauczycielom starszym, o „odpowiednim zasobie doświadczenia zawodowego", ludziom o pewnej praktyce pedagogicznej, by mogli podołać ciężkim zadaniom, wynikającym z połączenia funkcji kierowniczych i nauczycielskich.

W praktyce dzieje się — niestety — inaczej. Polityka personalna władz szkolnych wyraża się, między innymi, w posyłaniu do 1-klasówek przeważnie młodzieży nauczycielskiej, bezpośrednio po skończeniu seminarium (a obecnie, po odbyciu bezpłatnej „praktyki" nauczycielskiej) — w tym, zapewne, przekonaniu, iż zapał młodzieńczy i pęd ku szczytnym celom, by „z posad ruszyć bryłę świata" wystarczą za wyrobienie życiowe i „odpowiedni zasób doświadczenia zawodowego".

Młody człowiek, który ukończył seminarium nauczycielskie, odbył służbę w wojsku i bezpłatną „praktykę", a ma dzisiaj wielkie szczęście, — zostaje mianowany nauczycielem kierującym z poborami według XI-ej grupy plus „dodatek" kierowniczy w wysokości zł 5-ciu. Przyjeżdża na powierzoną mu przez władze placówkę pełen optymizmu i wiary we własne siły, — popracuje po omacku, bez doświadczenia 1 rok — i przychodzi załamanie na całej linii, upadek sił i ducha. Przybywa światu jeszcze jeden pesymista, mogący wychowywać tylko pesymistów...

Bo zapał i młodzieńczy rozmach — nie zawsze tworzą cuda. Zwłaszcza jeśli się nie posiada na ich tworzenie dostatecznej ilości czasu. Jest rzeczą znaną już dzisiaj wszędzie, że nauczycielstwo polskie bez przerwy, po 24 godziny na dobę, — mierzy siły na zamiary. To nie może trwać wiecznie. Ludzie ostatecznie są ludźmi — i nie można wymagać od nich, by żyli w wyfantazjowanej przez wielką naszą poezję rzeczywistości, pod której urokiem zdają się być, lub były do nie dawna, aktualne władze szkolne. Nauczyciel kierujący — jeśli nawet założymy, że jest to w każdym poszczególnym wypadku człowiek o fenomenalnych zdolnościach pedagogicznych — swoim obowiązkom, jako wychowawca, nauczyciel i kierownik szkoły, nie podoła — zmuszony w codziennej uporczywej orce do rozmieniania swych pedagogicznych talentów na małowartościowe miedziaki. Jaki zaś jest skutek tego stanu rzeczy — pisać nie będę, bo żeby nawet koledzy-nauczyciele, pracujący w szkołach wyżej zorganizowanych, mogli to zrozumieć, trzeba, by choć rok jeden popracowali w jednoklasówce.

Sprawy gospodarczego stanu szkoły — o nędzy którego, specjalnie we wschodnich województwach trudno jest mówić spokojnie — czystości i porządku w szkole, często mieszczącej się w chacie chłopskiej, nadającej się na wszystko, tylko nie na lokal szkolny, pańszczyzna kancelaryjna, pisanie papierków, wykresów, statystyk, prowadzenie dwóch dzienników, zawsze dwa wychowawstwa, organizowanie zebrań rodzicielskich, utrzymywanie „kontaktu" z domem, poprawianie stosów zeszytów, pisanie szczegółowych rozkładów materiału naukowego, planów wychowawczych, planów gospodarczych w przedmiocie zaopatrzenia szkół, piśmienne przygotowanie się do lekcyj, organizacje uczniowskie (spółdzielnie uczniowskie i inne), prowadzenie dziennika prac społeczno-oświatowych, dziennika zajęć referenta wychowania obywatelskiego w Zw. Strzel., kompletny brak pomocy naukowych, „dobrowolna" praca społeczna w szeregu organizacji i obowiązek kulturalnego „podnoszenia" środowiska — oprócz, rzecz prosta, obowiązkowych lekcji w wymiarze 30 godzin tygodniowo, przy czym godzina lekcyjna trwa 50 minut — oto obraz istotny „ciężkich robót" nauczyciela kierującego.

Jeśli do tego — biorąc pod uwagę moje osobiste warunki — dodam jeszcze pracę z dziećmi rusińskimi, nie przychodzącymi do szkoły w liczne święta wyznania prawosławnego oraz nieszczególną frekwencję, co bez wątpienia ma wpływ na wyniki pracy dydaktycznej i wychowawczej — to dam konia z rzędem każdemu z moich kolegów-kierowników szkół wyżej zorganizowanych i kolegom-nauczycielom tychże szkół oraz przedstawicielom władz szkolnych, którzy mi potrafią udowodnić, że mogę być odpowiedzialny za poziom wychowawczy i dydaktyczny powierzonej mi szkoły w tych granicach, jakie nam zakreśliła Ustawa o ustroju szkolnictwa i rozporządzenia wykonawcze do tejże Ustawy.

A gdzież mam znaleźć choć godzinę czasu dziennie na zajęcie się sprawami osobistymi, rodziną, kiedy mam czytać dzienniki, książki, czasopisma, kiedy mam się dokształcać, by złożyć choćby egzamin praktyczny?

Jakie byłoby wyjście z tej sytuacji? Spróbuję wysunąć pewne dezyderaty, które, gdyby kiedyś zrealizowane zostały, mogłyby może w części ulżyć ciężkiej doli nauczycieli, pracujących w szkołach 1-klasowych.

1) Ograniczyć przerost pracy kancelaryjnej w szkołach niżej zorganizowanych.
2) Spowodować, by samorząd terytorialny poczuwał się do obowiązku zaspokajania potrzeb gospodarczych szkół.
3) Zredukować do granic możliwych wymagania programowe, obowiązujące w szkołach 1-kl., specjalnie w I-ej i II-ej klasie.
4) Opracować programy dla szkół utrakwistycznych (dwujęzycznych).

Józef Jasiński

O TRUDNOŚCIACH WE WSPÓŁDZIAŁANIU SZKOŁY Z RODZINAMI WIEJSKIMI

Pisano dużo o współdziałaniu z rodzicami; kontakt z rodziną, jako całością, jest może bardziej wskazany z różnych względów. Przede wszystkim bywają częste wypadki, że nie ojciec, czy matka, lecz któreś z rodzeństwa, odgrywa decydującą rolę na terenie rodziny. Tak dzieje się wtedy, gdy „ojcowie" są zniedołężniali, „za starzy" do rządów w zagrodzie; niejednokrotnie syn czy córka — ująwszy ster gospodarki w swe ręce — nie dopuszcza ich do najsłabszego nawet udziału w „rządach". Ponadto z reguły starsze rodzeństwo wtrąca się ciągle w różnorodne sprawy młodszych, między innymi w kwestie szkolne. Jest to zjawisko o tyle zrozumiałe, że „starzy" nie znają powojennej szkoły, do której już uczęszczały ich — dorosłe obecnie — dzieci. Innego też ustosunkowania wymagają młode małżeństwa, „świeżo upieczeni" rodzice, którzy powąchali naukę powojenną. Tych urabiał polski nauczyciel. Konieczne jest zatem różniczkowanie nastawienia wobec rodziny wiejskiej, w której nurtują rozmaite poglądy, nawyki i tendencje. Nie możemy wciągać do współpracy pewne tylko czynniki rodzinne — rodzina jako całość, zresztą różnorodna, powinna być obiektem naszych ingerencji.

Kilka przykładów. Młodzi rodzice nie stosują wcale (albo w słabej mierze) zasady kija, którego nie było i nie ma w szkole polskiej. Zanik kar cielesnych na terenie szkolnym stanowi czynnik nader ważny w wychowaniu rodziny. Kulturalne tendencje szkoły przeszczepia dom, najczęściej nieświadomie. Rodzicielska kara cielesna nie uzyskuje wyższej aprobaty, którą dawała szkoła przedwojenna, zwłaszcza rosyjska, dlatego się coraz osłabia, zanika. Co więcej: dziecko dokładnie zdaje sobie sprawę z odmiennego ustosunkowania się doń szkoły i domu, dlatego niejednokrotnie bić się nie pozwala, traktuje rodziców, jako napastników itp. Ogromnie szkodliwa jest ta odrębność i rozbieżność. Nie fakt, że szkoła nie bije, lecz praktykowanie kar cielesnych w domu rozwydrza dziecko, czyni je niemożliwym. Nauczyciel cierpi przez brak egzekutywy wobec nieopanowanego zachowania się dziecka.

Współpraca szkoły z domem winna pójść w kierunku uzgadniania nauczycielskiej i rodzicielskiej postawy wobec ucznia. Naturalnie, że „prędzej się zmówimy" ze swymi byłymi wychowankami, którymi są młodzi rodzice oraz starsze roczniki rodzeństwa. Z tych elementów należy tworzyć blokadę wychowawczą, która wchłonie z czasem najstarszych — zatwardziałych tradycjonalistów. Współdziałanie w zakresie kar cielesnych nie polega jedynie na ich likwidowaniu, lecz przede wszystkim wiąże się z organizacją nowej kulturalnej egzekutywy, zdolnej do wytworzenia wśród dzieci atmosfery karności i szacunku zarówno wobec czynników szkolnych, jak i względem rodziny. Bezradność szkoły wynika z braku jej realnej i ciągłej współpracy z domem.

Wychowanie rodziny — to nader trudne zadanie. Kościół zagarnął funkcję urabiania „owieczek". I tu jest węzeł gordyjski. Szkoła jednak może pochłonąć, objąć swymi wpływami byłych wychowanków powojennych. Chodzi o jedną rzecz bardzo zasadniczą: o nietracenie kontaktu z uczniami od chwili wyjścia ich ze szkoły. Z konieczności nauczyciel musi się interesować organizacjami różnego kalibru, które usiłują wchłonąć świeży narybek. Zwykle odbywa się parcelowanie szeregów młodzieży między różne organizacyjki i stowarzyszeńka. Uważam, iż ten proces „parcelacyjny", który jest wynikiem walki o władzę nad młodym pokoleniem, stanowi jedną z największych trudności we współdziałaniu szkoły z rodzinami wiejskimi. Najprostszym wyjściem byłaby likwidacja nadmiaru organizacji, albo przeprowadzenie wśród nich ścisłej koordynacji. Ta sprawa jednak należy do czynników centralnych, nie zaś miejscowych. Myślę, że szkoły potrafią — przy systematycznej pomocy komórek Z.N.P. — tak zorganizować i nastawić swych byłych wychowanków, że znajdą w nich rzetelnych współpracowników w dziedzinie wychowania i nauczania najmłodszego pokolenia. Niezmiernie ważne są tu dwa środki, pozornie całkiem odrębne: świetlica i stacja opieki nad dzieckiem i matką. Zarówno pierwszy, jak i drugi czynnik zyskuje w sferach miarodajnych moralne, a częstokroć i materialne poparcie. Świetlica dla dorosłych ma za sobą pewną tradycję, stacja opiekuńcza jest sporadycznym zjawiskiem na wsi, natomiast należy do najaktualniejszych zagadnień, rozumianych i popieranych „u góry". Szkoła musi położyć swą rękę zarówno na świetlicy jak i na ośrodku opieki. Rozproszona energia „pozaszkolna" nauczyciela mogłaby się skoncentrować na tych dwu ważnych odcinkach. Świetlica ogniskuje byłych wychowanków, urabia ich, umożliwia systematyczną styczność z rodzinami. Ośrodki gminne opieki nad dzieckiem i matką podnoszą poziom kultury życia codziennego rodziny, świetlice zaś dają przede wszystkim rozrywkę i szerszy duchowy horyzont. Słuszna jest tendencja nauczycielstwa do brania czynnego i decydującego udziału w pracach samorządu gminnego. To dobra droga do ciągłej współpracy z rodziną.

Z drugiej znowu strony inicjatywa gminy i rodzin posiada znaczenie doniosłe, gdyż stanowi realny grunt współdziałania ze szkołą. Specjalnie zaakcentować należy sprawy opieki nad dziećmi i matkami. Chodzi tu o takie zagadnienia, jak: praca fizyczna nieletnich, troska o matki ciężarne, poziom odżywiania dzieci, higiena mieszkań itp. Nauczyciel winien się stać jednym z decydujących czynników przyszłych stacji opiekuńczych, gdyż na tej drodze oddziaływać może skutecznie na ustosunkowanie się rodziny do dziecka. Charakter samorządowy „ośrodka opieki" nie jest momentem utrudniającym współdziałanie, przeciwnie: udział czynny rodziny w pracach stacji opiekuńczej umożliwia nauczycielowi rozszerzenie inicjatywy domu, jej pogłębienie. Jest to czynnik silnie urabiający publiczną opinię wsi o szkole i nauczycielu.

Doza przymusu w zakresie podnoszenia cywilizacji życia codziennego jest konieczna;

czynnikiem oddziaływań dobrowolnych, w razie konieczności — przymusowych, będą gminne stacje opiekuńcze, zatem — także koła rodzicielskie. Nie ma tu miejsca na szczegółowe omówienie organizacji pracy nauczycielskiej w świetlicy i stacji opiekuńczej, rzeczą pierwszej wagi jest uzyskanie przez szkołę decydującego wpływu na rodziny wiejskie za pośrednictwem tych dwu generalnych ośrodków styczności. Zaakcentuję kilka jeszcze zagadnień z zakresu współdziałania szkoły i nauczyciela z domem. Częstym zjawiskiem jest „rodzinna" interpretacja nauki niektórych przedmiotów nauczania, jak zajęć praktycznych, rachunków, pracy domowej itp. Obiektem częstych ataków są również wycieczki dzieci, ich roboty w ogródku szkolnym itp. Nie ma innego wyjścia, tylko dokładne zapoznanie rodzin z podstawowymi założeniami nowej szkoły. Jedna dobrze zorganizowana wycieczka z rodzicami i starszym rodzeństwem w ciekawy teren sprowadzi dużo zmian w ich „szkolnym" światopoglądzie.

Wciągnąłbym także do pracy wychowawczej wśród rodzin tych byłych wychowanków, którzy uczą się w szkole średniej — ogólnej i zawodowej. Za ich pośrednictwem wiele się da zrobić, gdyż są oni przedmiotem żywych zainteresowań ogółu. Dojrzewający uczeń szkoły średniej, wzgl. akademik, potrafi nieraz popsuć całą robotę, gdy przywiezie z miasta odmienną ideologię i nastawienia. Obserwowałem takie wypadki. Dlatego twierdzę, że ten — nieliczny, ale wpływowy — element należy wyzyskać w dziele współpracy z rodzinami wiejskimi — zarówno na terenie świetlicy, jak i stacji opiekuńczej. Synowie wsi nie powinni zbytnio angażować się w różnorodnych robotach „miejskich", tylko zużytkowywać swe uzdolnienia i „zapały" wśród rodzimych ośrodków społecznej pracy. Nie bierzemy, naturalnie, pod uwagę „kleryków", przyszłych obywateli watykańskich.

Na zakończenie — jeden ciekawy przyczynek. Znam taki charakterystyczny wypadek: uczeń w momencie odbierania świadectwa ukończenia szkoły „zwyzywał" okropnie nauczyciela przed plenum zebranym na popisie — „mom cię..., kiejem skuńcył skołe". Kto winien? Różnorodne czynniki, nurtujące po wsi, m. in. sam kierownik szkoły, który w czas nie odkrył buntu i nie zlikwidował incydentu. Osoba nauczyciela jest obiektem częstych interpretacji, plotek, pogawędek. Ujemna opinia wsi o nim udziela się uczniom, którzy w lot podchwytują każdą bajeczkę złośliwą. Tak już się dzieje, iż prywatne sprawy nauczyciela — nieraz przykre — zna dobrze wieś i dzieci. Chłop — to doskonały obserwator i znawca człowieka. Twierdzę, że należy ciągle śledzić „wiejską" opinię o wsi i nauczycielu. Oko w oko z rodzinami i dziećmi załatwiłbym scysje, sprawy plotek itd. Tylko na drodze bezpośrednich styczności dadzą się zlikwidować różne przykre rozdźwięki. Wzmocnienie autorytetu nauczycielskiego wiąże się również z momentem ciągłego kontaktu z domem. Trzeba wziąć pod uwagę, kto to taki „ważny" na wsi, która osobistość najsilniej oddziaływa. Wieś ma swoich naturalnych wodzów, czy prowodyrów, mędrców i doradców, urabiaczy opinii. Między nimi a nauczycielem winno nastąpić dokładne porozumienie.

Józef Czarnecki.

REDAKTORZY: KAZIMIERZ GREB i MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUDWIK PAWŁOWSKI

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

PRACA NAUCZYCIELSTWA W RADIOWYM KONKURSIE ZBIERANIA PIEŚNI LUDOWYCH

Wyraźne echo ideowej współpracy P. T. Nauczycielstwa z Polskim Radiem odbiło się w ostatnim konkursie muzycznym Polskiego Radia na zbieranie pieśni ludowych. P. T. Nauczyciele, którzy w tym konkursie wzięli żywy udział, jak to wykazało zestawienie statystyczne z Jury, docenili głęboko zamierzenia i cele Polskiego Radia w kierunku podtrzymywania kultury polskiej w dziedzinie budzenia zainteresowania i miłości do naszych rodzimych przepięknych melodii.

W konkursie tym chodziło o nadesłanie nigdzie nie notowanych do tej pory pieśni ludowych. Było to zadanie niesłychanie trudne zarówno dla tych, którzy wzięli udział w konkursie, jak i dla Jury. Bo któż ze zbieraczy mógł sprawdzić czy podane przez niego pieśni nie były jeszcze opublikowane, zaś sąd konkursowy musiał orzec, która z dwóch i pół tysiąca nadesłanych pieśni nie wchodzi w skład zbiorów ludowych już wydanych. Najważniejszym sensem i celem konkursu było zachęcenie zbieraczy do wynajdywania pieśni i notowania jej w najistotniejszym brzmieniu. Jakże piękne pole do popisu dla nauczyciela, posiadającego tak bliski i głęboki kontakt ze społeczeństwem, z ludem polskim. W jak znacznej mierze P. T. Nauczycielstwo zainteresowało się tym konkursem jest fakt, że na pierwszym miejscu figurują Nauczyciele, na drugim organiści, potem wioskowi muzykanci, zawodowi muzycy, syn małorolnego, wieśniaczka itd. itd.

Z 2577 melodii (przeważnie pieśni z tekstami) nagrodzonych zostało 75 przez 38 uczestników konkursu. Według warunków konkursu każda wyróżniona pieśń przynosi zbieraczowi nagrodę 20 zł. Nie nagrodzonym pieśniom nie odmawia się bynajmniej wartości.

Wyniki konkursu Polskiego Radia dały materiał niesłychanie wartościowy. Dowodem jest zgłoszenie się Centralnego Archiwum Fonograficznego w celu porozumienia się z poszczególnymi zbieraczami, aby wykorzystać ich pieśni do swych zbiorów.

Konkurs zbierania pieśni ludowych wymagał długiego czasu i sumiennej pracy. Praca ta jednakże została uwieńczona bezcennym rezultatem — polskim zbiorom ludowym przybyło kilkadziesiąt melodii o rzeczywistej wartości. W pracy tej przyklasnąć należy gorąco zarówno inicjatywie Polskiego Radia, jak i wysiłkowi P. T. Nauczycielstwa, które wzięło w tym konkursie tak liczny udział.